

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JÉSSICA FERNANDA DOS SANTOS

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
CAMINHO ENTRE A RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL DA PRODUÇÃO E  
CONCEPÇÃO DOS MATERIAIS IMAGÉTICOS POR MEIO DA PRÁTICA

CURITIBA

2020

JÉSSICA FERNANDA DOS SANTOS

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
CAMINHO ENTRE A RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL DA PRODUÇÃO E  
CONCEPÇÃO DOS MATERIAIS IMAGÉTICOS POR MEIO DA PRÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso- TCC  
apresentado ao curso de Graduação em  
Pedagogia do Setor de Educação, Universidade  
Federal do Paraná, como requisito parcial à  
obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leziany Silveira Daniel

CURITIBA

2020

*Essa produção é dedicada a todos aqueles que conhecem, acreditam e lutam por uma educação pública e de qualidade. Território fértil e plural. Universo ao qual sempre pertenci como aluna e regresso orgulhosamente como profissional.*

## **AGRADECIMENTOS**

Sempre acreditei ser feita de pequenas partes de um todo, resultado de todas as referências e experiências vividas. Em tudo aquilo que sei e que faço há muito dos outros. Por isso mesmo, considero tarefa difícil listar nomes específicos para agradecer, mas facilmente me sinto grata ao pensar em todos os processos e todas as pessoas que de alguma forma me relacionei.

Sou grata as minhas crenças e fé.

Sou grata aos meus familiares e especialmente as mulheres que me criaram. Mulheres fortes que transmitiram para mim ao longo das suas histórias toda a força vital e resiliência que possuem.

Aos amigos mais próximos e também aos mais distantes. Mas principalmente dois em especial, que sempre me deram suporte, apoio e toda ajuda necessária.

Aos meus professores e a minha querida orientadora pela confiança e pela liberdade na escrita dessa pesquisa. Que com delicadeza me ajudou a trilhar esses caminhos aqui impressos e unificar todas as minhas preferências de escrita e investigação.

Colegas de percurso e caminhada. E também a minha equipe gestora de trabalho que me oportunizou o confronto teórico me fazendo repensar sobre tudo o que já conhecia, pela oportunidade de conhecer o novo e de conhecer de novo.

A escrita foi uma resignificação de conceitos, em que aprendi coisas novas e reaprendi aquilo que considerava já saber.

E por tudo isso sou grata.

**Eu quero desaprender para aprender de novo.**

**Raspar as tintas com que me pintaram.**

**Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.**

**Rubem Alves**

## RESUMO

O presente trabalho buscou investigar e refletir acerca da documentação pedagógica e da fotografia na educação infantil, através da ressignificação cultural da produção e concepção dos materiais imagéticos. Por meio da metodologia do estudo de caso em um CMEI na cidade de Curitiba/PR, acompanhando crianças da turma do maternal por pouco mais de um ano, referente a, principalmente 2019. Utilizando-se de uma narrativa autoral e reflexiva a respeito das investigações bibliográficas em decorrência da prática. O levantamento na literatura especializada na área complementa-se por meio de uma análise que propõe reflexões a respeito do conceito da fotografia como ferramenta para a ação docente e que potencializa a documentação pedagógica por meio da criação de registros. Buscando descobrir quais as potencialidades desse recurso podem ser exploradas no processo de documentação de acordo com suas possibilidades de produção. No decorrer da pesquisa realizou-se um breve percurso sobre os conceitos acerca das crianças e da educação da primeira infância, que evidenciou a necessidade da reflexão sobre as práticas fotográficas dentro do contexto pedagógico admitindo-as como um processo longo e particular. Por meio da contribuição narrativa, que ressaltou a importância da produção docente, as imagens revelaram-se como polissêmicas e importantes instrumentos reveladores de percursos e de possibilidades no universo pedagógico.

Palavras- chave: Educação infantil. Documentação pedagógica. Fotografia.  
Criança. Registro.

## **ABSTRACT**

The present study sought to investigate and reflect upon pedagogical documentation and photography in early childhood education, as from the cultural resignification of image materials production and conception. Through the case study method at a CMEI in the city of Curitiba/PR, keeping up with pre-primary school children for a little over a year, referring mainly to 2019, making use of an authorial and reflexive narrative about the bibliographical investigations as a result of the practice. The research in the specialized literature in the area is complemented by an analysis that proposes reflections on the concept of photography as a tool for teaching practice and that enhances pedagogical documentation by the creation of records, in an attempt to discover which potentialities of this resource can be explored in the documentation process according to its production possibilities. Throughout the research, a brief overview of the concepts about the children and early childhood education was developed. It became evident the need for reflection on photographic practices within the pedagogical context, admitting them as a long and particular process. By means of the narrative contribution, which emphasized the importance of teaching production, the images revealed themselves as polysemic and important instruments that reveal pathways and possibilities in the pedagogical universe.

**Keywords:** Early childhood education. Pedagogical documentation. Photography. Children. Records.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE TINTAS NATURAIS.....	50
FIGURA 2 - SEGUNDA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE TINTAS NATURAIS.....	50
FIGURAS 3 e 4 - BUSCA POR TESOUROS DO LADO EXTERNO DA UNIDADE..	52
FIGURAS 5, 6, 7 e 8 - OBSERVAÇÃO ATENTA AOS INSETOS ENCONTRADOS.	53
FIGURAS 9 e 10 - OBSERVAÇÃO ATENTA AOS INSETOS ENCONTRADOS.....	53
FIGURAS 11 e 12 - MARCO MANUSEIA DIFERENTES INSETOS SEM RECEIOS.....	53
FIGURA 13 - JULIA OPTA POR UMA POSTURA OBSERVADORA.....	54
FIGURA 14 - A MISTURA DE PRÁTICAS.....	55
FIGURAS 15 e 16 - COMENDO FRUTAS DO PÉ.....	55
FIGURAS 17, 18, 19 e 20 - BRINCADEIRAS EM GRUPOS.....	57
FIGURAS 21 e 22 - BRINCADEIRAS EM GRUPOS.....	57
FIGURAS 23 e 24 - BRINCADEIRAS EM GRUPOS.....	57
FIGURAS 25 e 26 - BEIJO DURANTE O BANHO NA BONECA.....	58
FIGURAS 27 e 28 - SILÊNCIO PARA DORMIR.....	58
FIGURA 29 - BANHO DE CHUVA.....	59
FIGURAS 30 e 31 - O GOSTO DO LIMÃO.....	59
FIGURA 32 - HELOÍSA PINTANDO.....	60
FIGURA 33 - LEITURA.....	60
FIGURAS 34 e 35 - PINTURA NO ROSTO.....	60
FIGURAS 36, 37, 38 e 39 - DANÇANDO NA CHUVA.....	61
FIGURAS 40, 41, 42, 43, 44 e 45 - ESCORREGANDO.....	62
FIGURAS 46, 47, 48 e 49 - CAMA DE GATO.....	63
FIGURAS 50, 51 e 52 - CRIANÇAS EM DIFERENTES ÂNGULOS.....	63
FIGURA 53 - CRIANÇAS EM DIFERENTES ÂNGULOS.....	64
FIGURA 54 - RETRATADA NO ALTO.....	64
FIGURAS 55, 56, 57, 58 e 59 - CRIANÇAS EM DIFERENTES ÂNGULOS.....	65
FIGURAS 60, 61, 62, 63 e 64 - O SENTIR PELAS MÃOS.....	66
FIGURAS 65 e 66 - O SENTIR PELOS PÉS.....	66
FIGURAS 67, 68, 69 e 70 - BRINCADEIRAS COM BONECAS.....	67

FIGURAS 71, 72 e 73 - COMUNICAÇÃO POR MEIO DA DOCUMENTAÇÃO.....	68
FIGURAS 74, 75 e 76 - COMUNICAÇÃO POR MEIO DA DOCUMENTAÇÃO.....	68
FIGURAS 76 e 77 - AS GOTAS D'ÁGUA.....	71

## LISTA DE SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CD – *Compact Disc* ou Disco Compacto
- CIC – Cidade Industrial de Curitiba
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- PR – Paraná
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 RETOMANDO CONCEITOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>15</b>
2.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS.....	16
2.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS .....	19
<b>3 A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA À LUZ DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS .....</b>	<b>22</b>
3.1 PARA FALAR DE REGGIO EMILIA .....	25
<b>4 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>28</b>
4.1 A OBSERVAÇÃO E A INTERPRETAÇÃO COMO PARTES DA DOCUMENTAÇÃO .....	30
4.2 A CRIAÇÃO E O USO DE REGISTROS – DO QUE ALIMENTA-SE A DOCUMENTAÇÃO .....	33
<b>5 O POTENCIAL DA FOTOGRAFIA COMO REGISTRO .....</b>	<b>37</b>
5.1 SOBRE A FOTOGRAFIA .....	38
5.1.1 Sobre a memória e a fotografia além da captura de imagens .....	39
5.2 SOBRE A FOTOGRAFIA COMO INTERCÂMBIO CULTURAL .....	41
<b>6 PARA ONDE APONTA A DOCUMENTAÇÃO: O PROFESSOR COMO PESQUISADOR DA SUA PRÁTICA .....</b>	<b>44</b>
6.1 AUTORIA E NARRAÇÃO DE CONTEXTOS .....	47
6.1.1 Sobre a mudança de perspectiva .....	48
6.2 SOBRE A NARRAÇÃO DE CONTEXTOS E ANÁLISE DAS FOTOGRAFIAS ...	51
6.3 SOBRE A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO MATERNAL .....	69
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO 1 DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM .....</b>	<b>81</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca compreender e evidenciar a fotografia como instrumento potencial no contexto da Documentação Pedagógica na Educação Infantil, considerando o longo caminho trilhado pela produção fotográfica que permeia histórias, poesias e aprendizagem, evidenciando de tal maneira as oportunidades que ela oferece para um trabalho mais atento e autêntico. Como pontua Ostetto (2017, p. 25), “conceitos e diferentes modalidades de registro, sustentando o diálogo com sua prática concreta, para assim apoiar e contribuir com seus processos de registrar e documentar como um todo.”

Por isso, essa produção acadêmica busca refletir sobre o potencial narrativo e cultural da fotografia como instrumento para o registro de percursos e aprendizagens. Tais questões surgem por meio das observações e experiências com as diferentes modalidades de registro no solo da Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba, considerando suas concepções que aproximam-se das ideias de educação infantil baseadas nas escolas italianas, em que a documentação pedagógica se caracteriza como uma ferramenta auxiliadora, que permite a escuta e observação das crianças.

Dada a variedade de possibilidades características da educação infantil, alguns autores falam sobre a importância da variedade dos processos avaliativos que acompanhem o desenvolvimento integral. Para os autores Pinto e Sarmiento (1997, p.22), “a interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”.

Para tanto, o desenvolvimento exigiu um caminho de análises bibliográficas a fim de encontrar fontes teóricas a respeito dessa construção. Por isso, as investigações debruçaram-se sobre a capacidade comunicativa das crianças através de múltiplas formas, seus processos de aprendizagem e ainda, a produção da cultura infantil e conseqüentemente, como os profissionais da infância interpretam e valorizam essas linguagens. Para tanto, revela-se o registro diário como instrumento auxiliador, em que mediante ao acompanhamento dos acontecimentos e dos percursos das crianças, é possível “dar visibilidade àquilo que é invisível: o dito e o não dito, o que se sabe e o que não se sabe, o que se pensa e o que não se pensa sobre os acontecimentos” (FOCHI, 2012, p. 20).

No Brasil, as discussões sobre a documentação pedagógica ainda passam por processos de construção. É possível encontrar, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2009), o termo “múltiplos registros” que se assemelham à proposta de documentação. No que se refere a esse perfil avaliativo, de acordo com Hoffmann (2012, p. 25), “um dos pressupostos básicos dessa prática é, justamente, o seu caráter investigativo e mediador, não constataivo”. Os processos que envolvem a avaliação nessa etapa distanciam-se do controle ou do julgamento, por exemplo. Por isso, Ostetto (2017) esclarece a documentação pedagógica como contação de histórias e testemunho da cultura infantil, capaz de estabelecer a ruptura necessária entre a educação da primeira infância e a linguagem “escolarizada”, característica por enquadrar e silenciar adultos e crianças.

Nessa perspectiva, como objetivo geral no trabalho almejou-se refletir sobre o potencial narrativo e cultural da fotografia como instrumento para o registro, desde a sua concepção, produção e uso comunicativo na documentação pedagógica na educação infantil. Desdobraram-se ainda nos seguintes objetivos específicos:

- Retomar conceitos históricos e legais relacionados à Educação Infantil e à criança como sujeito de direitos.
- Legitimar aspectos da aprendizagem na primeira infância à luz das múltiplas linguagens infantis.
- Conceituar a documentação pedagógica, como ferramenta no contexto da Educação Infantil.
- Definir o potencial polissêmico da fotografia como registro, elencando elementos sociais e culturais.
- Refletir sobre a postura do profissional pesquisador da sua prática como dimensão autoral da documentação pedagógica, reafirmando teoria e prática por meio da narrativa autoral reflexiva de contextos vividos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) como laboratório.

A construção se estrutura em capítulos estabelecidos de acordo com as investigações reveladas pela trajetória, sendo o primeiro deles responsável pela retomada de conceitos e características da educação na primeira infância por meio de uma retrospectiva histórica que estabelece as diferenciações necessárias que conceituam como primeira etapa da educação básica e que reconhecem a criança como sujeito de direitos a serem contemplados, apoiando-se em documentos legais

nacionais e municipais.

Em seguida, admitindo a importância do conceito das múltiplas linguagens e a pluralidade de manifestações infantis, bem como o respeito pelas produções variadas e como essas evidenciam a comunicação da criança. Tal prática, entendida como princípio das pedagogias participativas, entre elas a italiana nascida do pós guerra, na cidade de Reggio Emilia. Dentro desse contexto, investiga-se ainda sobre o conceito da documentação pedagógica como ferramenta para garantir a manifestação dessas múltiplas linguagens e narração das aprendizagens das crianças. Mas, principalmente sobre a criação de registros e como esses se convertem em documentação abrindo um leque de possibilidades que perpassam desde a alimentação da ação docente, o acompanhamento integral do desenvolvimento das crianças, até a comunicação democrática com os demais envolvidos no processo educacional e a estética dos registros. Pautada na observação, interpretação e registros, ela abrange ainda as dimensões da autoria e da identidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Brasil, 1996), que localiza a educação infantil como primeira etapa da educação básica, estabelece que, “na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (Artigo nº. 31, p. 16), e referencia o registro como instrumento auxiliar no processo avaliativo das crianças.

Dentro dessas possibilidades de registros é que a fotografia se destaca como polissêmica e como ferramenta potencial objeto social que ocupa espaço na memória e promove o intercâmbio cultural entre sujeitos. Ainda no que refere-se às dimensões da documentação pedagógica, encontra-se a autoria docente que permite a postura do profissional como pesquisador da própria prática. Por meio dessa postura, que segundo Ostetto (2017), o profissional responsabiliza-se pela própria formação, conforme molda seu próprio fazer.

Todos os conceitos, revelados mediante a mostra do material de produção ao longo do percurso de pouco mais de um ano de construção e comunicação pedagógica. Protagonizada, particularmente no último capítulo da pesquisa em que as experiências fotográficas ganham destaque e exemplificam as leituras sobre sua potencialidade, como a produção de fotos conseguem revelar sobre a cultura das crianças da turma observada e o movimento de documentação pedagógica dessa

turma nesse período (ANEXO).<sup>1</sup>

E principalmente as contribuições da mudança de postura fotográfica para o processo pedagógico.

Através de legendas técnicas e contextuais, que possibilitem a narração da produção, reflexão e ainda a interlocução com outros autores que falam sobre o desenvolvimento infantil.

Como retorno dessa trajetória estabelecida na bibliografia que caminha entre teoria e prática, as reflexões sobre a vivência na instituição tornam possível repensar acerca do conteúdo avaliativo produzido em relação as crianças na prática docente, a apropriação da imagem e das possibilidades que ela oferece.

Ademais, com base nessas questões busca-se a pergunta norteadora das inquietações referentes a temática proposta, que, desejando conceituar a criação de registros ao longo das jornadas profissionais na Educação Infantil e ainda, revelar o protagonismo da fotografia - que vai além do ato de capturar imagens, faz-se necessário discutir: Quais potencialidades da fotografia podem ser exploradas no processo da documentação pedagógica na educação infantil, de acordo com suas possibilidades de produção?

---

<sup>1</sup> Documento referente a autorização de imagem das crianças, assinado pela unidade com ciência das famílias.

## 2 RETOMANDO CONCEITOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A perspectiva seguida pela pesquisa admite a documentação pedagógica como reveladora dos processos das crianças, considerando a singularidade da Educação Infantil como etapa da educação básica, com visão abrangente da constituição de criança como sujeito social. Admitindo ainda, as necessidades dessa etapa específica para a educação da infância, como espaço para emergir suas potencialidades. Como exemplifica Kramer (1992, p. 120), quando diz que “a criança não pode mais ser considerada como um não-adulto, o quase adulto, o adulto incompleto, alguém que ainda não é!”.

O trabalho a ser realizado com as crianças, assim, não pode e não deve carregar vínculos escolarizantes ou assistencialistas, como já atribuídos historicamente. A identidade do trabalho com a primeira infância vai além dos aspectos escolares. Cerisara (1999, p. 16) não limita tal trabalho a disciplinas e conteúdos escolares que “reduzem e fragmentam o conhecimento”, pois o trabalho com as crianças pequenas deve abrangê-las em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, considera-se que os aspectos envolventes da educação das crianças pequenas vão além de educacionais e sociais, mas são também políticos.

O cenário que retrata a realidade da educação das crianças no Brasil vincula-se ao trânsito histórico do atendimento à infância relacionada às políticas públicas, resultando em uma caminhada individual e particular. Essa construção revela a necessidade do emprego da expressão educação infantil que, como apresenta Souza (1996, p. 34),

Justifica-se pelo fato de que hoje tanto o conceito de criança quanto a função que se advoga para a educação são outros, muito diferentes daqueles do século passado e do início deste, quando se forjaram os termos creche, pré-escola e similares. A mudança da nomenclatura faz-se necessária diante da mudança daquilo que ela nomeia.

Tais fatores revelam essa necessidade de contextualização da criança, bem como da etapa educacional reconhecida, para então, ampliar as possibilidades de trabalho.

## 2.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Ao longo de sua trajetória histórica, a educação infantil teve muitas atribuições, ocupando diferentes campos de acordo com os cenários sociais e políticos das respectivas épocas.

Ostetto (2017) reconhece que os últimos 30 anos foram especiais na história da educação das crianças de 0 a 6 anos, responsáveis principalmente pelas mudanças referentes às políticas públicas educacionais. Mas nem sempre a história trouxe consigo uma identidade sólida para essa etapa, como revela um fragmento do texto do parecer do Ministério da Educação, n. 20, de 2009 que reitera:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. (BRASIL, 2009, p.1).

O assistencialismo presente nas políticas públicas responsáveis pelo cenário legal, não considerava a cidadania das crianças e tampouco seus direitos, concebendo as crianças sempre pelas suas faltas, ou seja, por aquilo que elas deixavam de ser. As políticas eram assim, segundo Kramer (1992, p. 124), “marcadas pelo paternalismo, pelo clientelismo e pela manipulação ideológica e político-eleitoral, a maioria das ações de cunho médico, assistencial, alimentar ou educacional”.

Resumidamente, tal trajeto parte da guarda das crianças pequenas como asilos vinculados à inserção da mulher no mercado de trabalho, ligada principalmente à classe operária e se diferenciando de acordo com as classes econômicas que atendia. A visão de filantropia ou a visão higienista, estimulava o atendimento dos filhos das mulheres trabalhadoras ou pouco favorecidas economicamente e essa diferenciação permitiu aspectos como a educação compensatória, o antídoto contra o fracasso escolar até a escola precoce e preparação para as demais séries.

De posse dessas considerações, o que se conclui é que a forma de organização da educação infantil atualmente utilizada tem uma origem histórica confusa e baseada, muitas vezes, em argumentos pouco esclarecedores e impregnados de discriminações. (SOUZA, 1996 p. 34).

Foi mediante a aprovação da Constituição de 1988 que a criança teve assegurado o direito social à educação em instituições reconhecidas. Cerisara (1999) ressalta que essa lei reconheceu a criança como sujeito de direitos, diferentemente de um objeto de tutela como acontecia nas outras leis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 introduz inovações que integram as instituições de educação para a primeira infância na educação básica.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL. Ministério da Educação, 1996).

É principalmente em meados dos anos 1990 que os documentos estabelecem, além do reconhecimento, o compromisso de não situar a educação infantil, simplesmente em qualquer pedagogia.

As concepções de criança, de currículo e de educação infantil, alinhadas aos princípios éticos, estéticos e políticos que encontramos nas DCNEI declaram uma visão de mundo democrática, aberta e sensível à pluralidade, que acolhe o universo das crianças na construção das suas jornadas de aprendizagem, reposicionando o papel do adulto na relação educativa. (PINAZZA; FOCHI, 2018, p.13).

Na educação infantil o perigo de interpretações reducionistas cria a necessidade da (re)ressignificação da prática pedagógica. Por isso, Cerisara (1999) estabelece a importância das instituições construírem o trabalho pedagógico cautelosamente, evitando a miscigenação com as práticas familiares, hospitalares ou escolares atribuídas historicamente à etapa.

As diferenciações necessárias na conduta das escolas para a educação infantil pautam os estudos de diferentes teóricos como Colinviaux (2011 apud OSTETTO, 2017, p.107), que destaca a responsabilidade da instituição e dos professores em assegurar o “bem-estar físico e psíquico” das crianças.

O texto do parecer do Ministério da Educação, n. 20, de 2009 elenca particularidades dessa etapa quando diz:

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes. (BRASIL, 2009, p.7).

O raciocínio estabelecido permite a interpretação da educação infantil como uma etapa responsável por abranger múltiplos aspectos dos primeiros anos das crianças, revelando culturas infantis complexas e imprevisíveis.

Para tratar de todas essas vertentes, Hoyuelos (2019) aborda a teoria da complexidade do ensaísta francês Edgar Morin. Como ciência, a pedagogia fundamenta-se em teorias do conhecimento, e a teoria do pensamento complexo faz-se fundamental para entender as teorias da complexidade que podem abranger as relações estabelecidas na educação infantil.

Situando a educação como fenômeno complexo e passível de identificação, seus sistemas vivos se interligam em forma de rede. Dentro desse pensamento, as individualidades e identidades são mantidas e respeitadas, bem como na ideia de educação infantil proposta. Assim, tais aspectos particulares influenciam na identidade do todo e também são influenciadas por ele.

Quando Hoyuelos (2019, p. 69) considera a complexidade como admiradora do “desconhecimento, a incerteza e a confusão. A meta não está definida de antemão. Assim, luta contra o absolutismo e o dogmatismo do saber” é possível entender na perspectiva do pensamento complexo que a escola, principalmente de educação infantil, não pode manter-se isolada, admitindo a necessidade de sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo.

As ideias desse pensamento, que admitem o isolamento e o individualismo utópico como a grande maioria foi ensinada a considerar, divergem com as propostas de que os mundos naturais e sociais relacionam-se completamente interligados.

[...]o que é a complexidade? É, à primeira vista, um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a paradoxal relação de uno e múltiplo. A complexidade é, efetivamente, o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN et al. 2002 apud HOYUELOS, 2019, p. 29).

Os principais traços do pensamento complexo que se estabelecem com os fios da educação para a primeira infância estão principalmente na ideia do imprevisto. Como reconhece Hoyuelos (2019, p. 31) “a complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza.”

## 2.2A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Ao trabalhar com os aspectos da documentação pedagógica como ferramenta reveladora, admitem-se as particularidades e as complexidades do trabalho com a educação infantil, bem como as multifaces das crianças sujeitos dessa educação.

Para tratar de todas essas vertentes, Hoyuelos (2019) aborda a teoria da complexidade do ensaísta francês Edgar Morin. Como ciência, a pedagogia fundamenta-se em teorias do conhecimento, e a teoria do pensamento complexo faz-se fundamental para entender as teorias da complexidade que podem abranger as relações estabelecidas na educação infantil.

Situando a educação como fenômeno complexo e passível de identificação, seus sistemas vivos se interligam em forma de rede. Dentro desse pensamento, as individualidades e identidades são mantidas e respeitadas, bem como na ideia de educação infantil proposta. Assim, tais aspectos particulares influenciam na identidade do todo e também são influenciadas por ele.

Quando Hoyuelos (2019, p. 69) considera a complexidade como admiradora do “desconhecimento, a incerteza e a confusão. A meta não está definida de antemão. Assim, luta contra o absolutismo e o dogmatismo do saber” é possível entender na perspectiva do pensamento complexo que a escola, principalmente de educação infantil, não pode manter-se isolada, admitindo a necessidade de sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo.

As ideias desse pensamento, que admitem o isolamento e o individualismo utópico como a grande maioria foi ensinada a considerar, divergem com as propostas de que os mundos naturais e sociais relacionam-se completamente interligados.

[...]o que é a complexidade? É, à primeira vista, um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a paradoxal relação de uno e múltiplo. A complexidade é, efetivamente, o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. (MORIN et al. 2002 apud HOYUELOS, 2019, p. 29).

Os principais traços do pensamento complexo que se estabelecem com os fios da educação para a primeira infância estão principalmente na ideia do imprevisto. Como reconhece Hoyuelos (2019, p. 31) “a complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza.”

A identificação das diversas formas de culturas que a infância apresenta faz-se necessária a medida que, segundo Hoyuelos (2019, p. 157) “falar da cultura da infância implica reconhecer que as crianças têm sua forma ética, estética e poética de ver o mundo, de construir suas hipóteses, teorias e metáforas que dão sentido ao seu viver e existir”.

Tal qual Ostetto (2017) trazia à tona traços importantes a serem considerados em relação à criança pequena, sua história e suas potências.

Compreender a criança como uma pessoa pequena que, mesmo com tão pouco tempo de vida, já traz inúmeras experiências, elabora hipóteses, tece vínculos afetivos, descobre caminhos ainda não imaginados, faz inúmeros questionamentos é um desafio que diariamente tentamos viver. Nem sempre conseguimos. Mas caminhamos firmes em busca de uma gestão que considere essa ideia de criança, trazendo-a para o centro do nosso fazer (ibidem p. 70).

Para evitar o simplismo de conceitos é necessário admitir a complexidade da infância. Hoyuelos (2019) esclarece esses aspectos importantes que devem ser considerados na contramão do banal, como não se permitir conceituá-la definitivamente, mas aceitar as crianças e suas infâncias como um movimento contínuo e desconhecido, passível constante de estudo e investigações. Assim “ao mesmo tempo falar de infância é algo muito complexo. Não podemos defini-la uma vez por todas. A criança sempre é um sujeito desconhecido em contínua mudança.” (HOYUELOS, 2019, p.157).

Em concordância com isso, Sarmiento (2004, apud HORN e FABRIS, 2017) destaca a importância da heterogeneidade admitida no estudo da infância, quando diz

A contemporaneidade aponta para a pluralização dos modos de ser criança e para a necessidade de heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional, propondo o termo infância no plural, a fim de indicar a multiplicidade das formas de vida infantil. (Ibidem p. 1108).

Na tentativa de registro legal dessas múltiplas linguagens infantis, as Diretrizes Curriculares Nacionais traçam aspectos que se destacam no

comportamento das crianças e nas oportunidades de trabalho com as infâncias, a fim de revelar com quem e para quem trabalha-se na educação infantil.

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade; tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; encantadas e fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos\educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação que leva ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998, p. 6).

Dessa forma, a educação infantil como é conhecida e defendida atualmente mostra-se como um espaço privilegiado com profissionais que permitem a criança pequena a possibilidade de ser quem é.

### 3 A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA À LUZ DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

As conquistas legais e sociais reveladas no atendimento às crianças pequenas, principalmente no decorrer das últimas décadas, reestruturaram os conceitos referentes à primeira infância, expandindo antigas delimitações. Essas variações interferiram na imagem social das crianças pequenas e conseqüentemente, apontaram mudanças essenciais para o trabalho desenvolvido para e com elas. Essas necessidades atrelam-se às relevantes discussões e têm revelado importantes possibilidades na ação pedagógica.

A criança de quem falamos agora é o centro do planejamento curricular na escola da infância. Respeitada como sujeito, com direitos a serem assegurados, essa criança é múltipla e complexa, assim como o seu desenvolvimento. Tal qual aponta Hoffmann (2012) desenvolvimento esse que não pode ser dissociado ou fragmentado, mas que deve ser analisado sempre em sua totalidade. Integralmente, assim como, em concordância, exemplifica Lopes (2009, p.23):

Pautamo-nos em uma concepção de criança como produtora de conhecimento, ser ativo no processo de aprendizagem, sujeito que deixa marcas. Marcas que são registros de seu pensamento, de suas concepções, de seus sentimentos.

Tais considerações apontam necessidades específicas nas relações estabelecidas no processo de aprendizagem, pois, segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), aspectos do desenvolvimento integral também devem ser considerados, promovendo intercâmbio entre os campos cognitivos, afetivos e ainda, os sujeitos da aprendizagem. Bonfante e Camargo (2017) também defendem a necessidade de interação com o mundo físico, social e emocional.

A amplitude de conceitos abrange também as expressões e a comunicação da aprendizagem e seu processo na educação infantil. As crianças conhecem o mundo por meio de uma variedade de conceitos.

Desde que nascem as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversificados que lhes anunciam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que lhes apresentam o mundo, por meio de incontáveis formas de expressão de linguagens. (GOBBI, 2010 apud TONINI, 2012, p. 6).

Logo, também são muitas as formas da criança expressar seus processos de aprendizagem e estabelecer comunicação com os outros a sua volta. Por isso, admite-se a importância da valorização das diferentes manifestações de linguagens que articuladas, proporcionam resultados positivos na educação infantil. Como reiteram, Finco, Barbosa e Faria, (2015, p. 213): “Durante seu crescimento e desenvolvimento as crianças, ainda que muito pequenas, descobrem, comparam e usam uma pluralidade de formas de comunicação, que são aqui definidas como linguagens.”

Assim como apontam Edwards, Gandini e Forman, (2016, p. 23) sobre tais múltiplas linguagens e o desenvolvimento infantil:

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

O uso das diversas linguagens pelas crianças está previsto legalmente nos documentos nacionais e locais, que normatizam as práticas pedagógicas na educação infantil. Como nos Referencias Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), quando falam da valorização das múltiplas linguagens e no Currículo vigente de Curitiba (2020) para a educação infantil, quando confirma que:

As múltiplas linguagens se inter-relacionam, atribuem sentido e ressignificam as práticas cotidianas, configurando uma complexa rede, aberta para muitas possibilidades, pois “todas as expressões se constroem em reciprocidade e possibilitam gerar outras linguagens que nascem e se desenvolvem na experiência”. (HOYUELOS, 2006 apud CURITIBA, 2020, p. 77).

Além das linguagens orais e escritas, bastante evidentes na cultura escolar, por exemplo, as linguagens visuais, musicais ou corporais também podem revelar aspectos particulares sobre a aprendizagem das crianças. É grande a pluralidade de linguagens além da falada. Tais linguagens potencializam a comunicação social e são partes integrantes da criança com a qual trabalhamos, lembrando sempre que “as múltiplas linguagens devem ser trabalhadas como sistemas simbólicos que têm funções sociais e estruturas específicas, que possuem acervos culturais ricos e importantes” (FARIA; SALLES, 2007, apud BONFANTE; CAMARGO, 2017 p.73).

Portanto, é necessário e imprescindível que o direito da criança de se manifestar em suas múltiplas linguagens seja garantido nas práticas pedagógicas

desenvolvidas nas escolas de educação infantil.

Dessa forma, a aprendizagem estrutura-se em pedagogias relacionais e estratégias pedagógicas que valorizam e não subestimam o potencial da criança, práticas dessa natureza datam de séculos anteriores. Santana (2014) relembra principalmente Rousseau e Froebel, em suas crenças nas crianças, em uma sociedade que ainda não olhava para a infância, admitindo valor em si mesma, contrariando algumas crenças e dogmas religiosos da época, estruturando suas práticas na variedade de expressão do mundo infantil.

Tal como a filosofia reggiana, nascida de propostas fundamentadas pelo pedagogo Loris Malaguzzi que, atualmente permeiam os estudos contemporâneos sobre escola da infância, fazendo-se presente em importantes documentos norteadores como o próprio Currículo para a Educação Infantil de Curitiba ou a Base Nacional Comum Curricular, no que se refere à etapa em questão. A proposta italiana propõe o protagonismo compartilhado do docente e da criança, como seres inteiros no processo de aprendizagem.

Edwards, Gandini e Forman (2016, p.90) admitem os perigos da procura sobre uma teoria unificadora da educação. Não há um resumo possível de todos os fenômenos educacionais e, segundo os autores, não haverá. Entretanto:

Temos um núcleo sólido em nossa abordagem em Reggio Emilia que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família e da comunidade. Juntas, produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual quanto social.

Ostetto (2008) admite a possibilidade de aprendizagem com as experiências italianas, através de um diálogo revelador das práticas que consideram o espaço educativo como uma rede, passível de conexões a respeito das crianças.

Para continuar a estabelecer as conexões propostas nessa pesquisa, é imprescindível falar de Reggio Emilia, sobre seus conceitos, sua história, bem como suas propostas educacionais.

### 3.1 PARA FALAR DE REGGIO EMILIA

Nesse sistema educacional para crianças pequenas, suas potencialidades são cultivadas e orientadas através de um trabalho que vive em constantes aprimoramentos, que também poderia ser descrito de acordo com os autores italianos:

É uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade sem criar o isolamento do indivíduo, e oferece às crianças a possibilidade de confrontarem situações especiais e problemas como membros de pequenos grupos de camaradas. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 108).

A proposta nasceu das necessidades das famílias, vítimas da segunda guerra mundial, nos finais dos anos 40 do século XX, na comunidade localizada no nordeste da Itália, castigada pelas consequências do conflito e a realidade do pós-guerra. Por meio da construção social, da miscigenação de teóricos e principalmente da realidade da comunidade, gerando a abordagem.

Na verdade, a primeira filosofia aprendida a partir desses eventos extraordinários, no rastro da guerra, foi dar um significado humano, digno e civil à existência, ser capaz de fazer escolhas com ideias e finalidades claras, e ansiar pelo futuro da humanidade (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 64).

A filosofia reggiana soma os trabalhos manuais em parceria com os intelectuais, fundamentada nas práticas desenvolvidas pelo pedagogo Loris Malaguzzi. Suas ideias unem a realidade social da comunidade e das crianças, resultando em práticas fundamentadas em diversos teóricos como, resume Cotonhoto, Agum e Coelho (2015), na perspectiva pedagógica de Piaget, e o desenvolvimento motor, Vygotsky e a sociabilidade como fonte do saber, e ainda Dewey, Montessori e Froebel. Pois, Malaguzzi entendeu que nenhuma teoria isolada daria conta da complexidade das crianças.

As cem linguagens, elemento caracterizante de Malaguzzi, despertam para a complexidade da construção do conhecimento. Elas não podem ser listadas pois, naturalmente, fazem parte das metáforas do pedagogo, mas admitem diferentes meios que as crianças utilizam para trilhar o caminho da aprendizagem, que segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), pode ser expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional.

Nesse contexto, ainda em colaboração com Edwards, Gandini e Forman (2016), as crianças como protagonistas ativas têm seus professores como guias

partícipes no processo. Adultos que por meio da observação e da escuta atenta e sensível criam oportunidades de aprendizagem para que as crianças, com suas linguagens simbólicas, tenham seu próprio caminho no processo de construção do conhecimento, ou ainda, no sentido que dão ao mundo. Tais caminhos fazem refletir sobre a natureza da criança.

Um outro aspecto da filosofia reggiana é o estímulo à constante produção de registros das crianças mediante a diferentes meios, como forma de evidenciar as construções individuais e coletivas no processo da aprendizagem. Essa estratégia pedagógica possibilita a construção de um percurso de reflexão sobre o processo de aprendizagem, possibilitando observá-la por meio das linguagens que ela expressa, também conhecida como documentação pedagógica.

Para Malaguzzi, a documentação pedagógica envolve o acompanhamento e a interpretação sistemática dos processos educativos através do uso da fotografia, de vídeos, das produções das crianças, das anotações dos professores, para construir testemunho ético, político, pedagógico e cultural sobre as crianças, sobre os adultos e sobre o projeto educativo da escola. (MALAGUZZI, 2001 apud BRASIL, 2018, p. 21 e 22).

As observações do pedagogo italiano coadunam diretamente com Ostetto (2017):

Conhecendo as experiências italianas, por sua vez, identifiquei que a documentação focaliza o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção a suas linguagens, hipóteses, a seus pensamentos e modos de ser. Por isso mesmo, as formas de registro utilizadas vão além da escrita: fotografias, áudio e videogravações, que captam vozes e ações de crianças e professores em atividades, as próprias produções das crianças, e fotografias dessas produções, constam como elementos essenciais da documentação praticada. (GANDINI e EDWARDS, 2002 apud OSTETTO, 2017, p. 22).

Tais experiências italianas estabelecem diálogo com as experiências brasileiras, servindo de inspiração para o trabalho com crianças pequenas no Brasil. Um exemplo disso é o Currículo Municipal de Curitiba vigente em 2020, que fundamenta sua proposta curricular na pedagogia participativa e na documentação pedagógica. Ele aponta que “consideramos a documentação pedagógica fundamental para narrar os processos de aprendizagens, tornando a ‘escuta’ dos acontecimentos, das relações, das experiências e das emoções.” (CURITIBA, 2020, p. 109).

Dessa forma, as ideias estabelecidas pela pesquisa também caminham rumo aos conceitos da documentação pedagógica.

## 4 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória já estabelecida pela pesquisa investigou mudanças ao longo da história da educação, as quais permitiram a construção de um conceito diferente de criança, bem como de educação infantil. Admitindo necessidades específicas a serem asseguradas para ambos. As investigações dentro desse percurso revelaram referenciais italianos e experiências bem sucedidas que concebem o trabalho com as crianças através da sua pluralidade de linguagens. Pluralidade esta vinculada diretamente com o conceito de documentação pedagógica, como ferramenta investigativa do adulto para com os processos de aprendizagem das crianças.

Historicamente, Pereira e Agostinho (2015) revelam que no contexto brasileiro, os subsídios a respeito da documentação pedagógica datam a partir da década de 90 do século XX, bem como as principais mudanças referentes às políticas educacionais relacionadas à etapa. Investigações italianas a respeito da organização do trabalho do profissional da primeira infância inauguram essa temática no contexto nacional. Desde então, as mudanças legais inserem instituições privadas e públicas nas discussões sobre as concepções pedagógicas. Machado e Kichijanovski (2018) reiteram sobre o movimento de investigação a respeito de pedagogias como a desenvolvida em Reggio Emilia e suas metodologias, tais quais a pedagogia da escuta e a própria documentação.

No material nacional sobre a documentação pedagógica para a educação infantil, temos essas datas mais explícitas:

Vale dizer que esse tema tem efetivamente emergido nos últimos cinco anos, segundo os dados encontrados nesse levantamento. Em quase sua totalidade, as instituições respondentes, oriundas das cinco regiões do país, informam que estão experimentando ou estudando sobre o tema da documentação pedagógica desde 2012, e com mais expressividade, desde 2015. O levantamento sobre a produção feita no território nacional concentra-se a partir dos anos de 2010, com mais força, a começar de 2014. (BRASIL, 2018, p. 11,12).

A amplitude de definições a respeito da documentação pedagógica permite a construção de uma teia conceitual envolvendo investigação, autoria, comunicação, memória e tantos outros termos que definem suas etapas e possibilidades. Ostetto (2015) reconhece as contribuições dessa ferramenta para o desdobramento de conceitos referentes a educação de crianças pequenas. As experiências vividas de

formas particulares dentro do universo da educação infantil necessitam ser explícitas e narradas. Nesse contexto, a documentação promove consciência a respeito das teorias e construções das crianças, além de acrescentar ao trabalho docente. Tal qual explicam adequadamente Pereira e Agostinho (2015, p. 791):

Em linhas gerais, podemos dizer que a documentação pedagógica é uma forma de sistematização do trabalho docente, que contém a vivência e os aprendizados das crianças e do corpo docente, bem como uma forma de expressão da cotidianidade e dos caminhos que nos levam a conhecer cada uma em suas particularidades e em seu convívio social.

Como metodologia, a construção da documentação se alimenta da pedagogia da escuta, ambas desenvolvidas e aprimoradas em Reggio, admitindo as crianças como múltiplas, por meio do envolvimento integral do professor, são diversas as possibilidades de descobertas envolvendo escuta e olhar que ultrapassam os dois sentidos referentes.

Nesse contexto, a documentação existe como ferramenta de apoio para a observação atenta do professor. Como reconhecem Fochi, Piva e Focesi (2016, p. 168) “sua busca é evidenciar os múltiplos significados que surgem durante o percurso educativo das crianças e dos professores.” Partindo da premissa de criança que se expressa e revela aprendizagem através das mais variadas formas, a lei estabelece a criação de múltiplos registros para acompanhamento e composição da avaliação, tal demanda compõe o processo de construção da documentação. Os registros podem ser fotografias, comportamentos observados por meio de anotações do professor, produções das crianças, gravações audiovisuais, diálogos, e muitas outras manifestações.

Mas, Fochi, Piva e Focesi (2016), fazem necessário esclarecer o conceito da abordagem, que vai além da produção em massa de informações referentes às crianças, ou a compilação dos registros mencionados. Tal qual Beitum e Vale (2018), quando retomam os conceitos de memória e reflexão do trabalho pedagógico, para tanto, “neste sentido, é importante destacar que a documentação pedagógica envolve a conjugação de três partes inseparáveis: observação – registro – interpretação.” (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016, p.168).

#### 4.1A OBSERVAÇÃO E A INTERPRETAÇÃO COMO PARTES DA DOCUMENTAÇÃO

As práticas da documentação pedagógica não são lineares, tampouco possuem início ou fim determinados, caracterizando-se segundo Gandini e Edwards (2003), como um ciclo de investigação, que emerge da observação e envolve o olhar atento dos profissionais da infância.

É somente mediante uma prática de observação atenta que, segundo Ostetto (2017) revelam-se as múltiplas formas usadas pelas crianças para se relacionar e se expressar, permitindo que essa criança seja reconhecida e que sua cultura seja visível. Tal qual Hoffmann (2012) reitera que dessa forma, aspectos da personalidade das crianças são revelados, permitindo que o professor compreenda cada uma em suas particularidades, suas escolhas, preferências e posicionamentos. A autora ainda pontua que é a observação que alimenta a documentação pedagógica e - assim como as práticas que envolvem as concepções trabalhadas nessa pesquisa, - de criança, infância e documentação, não podem ser pontuais, pois atribui-se sentido através da construção contínua.

Tal observação envolve, segundo Rinaldi (2012 apud OSTETTO, 2017, p. 25) todos os nossos sentidos, pois nem sempre a comunicação baseia-se nas palavras.

A observação que gera a documentação é marcada pela qualidade da escuta, a qual requer abertura e sensibilidade para conectar-se ao outro, para ouvi-lo. Curiosidade, dúvida, interesse, emoção estão por trás do desejo de escuta e, por isso mesmo, documentar é também compromisso, disposição de acolher as vozes do outro.

A observação do adulto, que também é narrada por ele, principalmente por meio dos seus registros, envolve a interpretação como ação conjunta. Por meio das suas escolhas e do posicionamento a ser adotado, o professor assume a interlocução dos acontecimentos. Sua interpretação é o que dita os registros criados. Ou seja, naquilo que ele escolhe registrar, existe a interpretação daquilo que está sendo observado. E por isso, por meio das escolhas pessoais dos professores, eles se colocam como “coconstrutores das vidas das crianças” (DAHLBERG; MOSS; PENSE, 2003 apud OSTETTO, 2017, p. 180).

A documentação, nos diz Fortunati (2009), nasce da observação, e observar não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade. É, ao contrário, um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida (OSTETTO, 2017, p. 27).

A interpretação como conjunta da documentação pedagógica não acontece somente nas ações que antecedem os registros, como elencado, nas escolhas profissionais, mas também posteriormente, na análise conjunta. Pela característica democrática da documentação pedagógica, a eleição daquilo que compõe ou não a construção dos processos de aprendizagem, também conta com a interpretação dos profissionais envolvidos. Tanto a análise pessoal antes da criação dos registros quanto a análise democrática após a criação, alimentam-se da interpretação dos profissionais e sujeitos envolvidos.

Esse movimento interpretativo que caracteriza o processo de documentação permite a troca e ainda segundo Gandini e Edwards (2003), a criação de teorias e hipóteses em relação às crianças.

No decorrer da pesquisa, falou-se em teia de conceitos para referir-se às múltiplas dimensões que a documentação pedagógica pode abranger. A proporção dessa estratégia educativa envolve diferentes processos, desenvolvendo-se como uma trama extensa que alcança de forma distinta os sujeitos envolvidos afirmando os caminhos de aprendizagem das crianças, revelando as potências do universo infantil. Além do tripé colocado por teóricos, envolvendo a observação, o registro e a interpretação, a documentação pedagógica passeia entre aspectos da memória, identidade, autoria docente e comunicação.

Oferecer às crianças uma memória (...); oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisa e uma chave para melhoria e renovação contínua; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999 apud OSTETTO, 2017, p. 86).

No que diz respeito à memória, quando a documentação oportuniza a criação e a revisitação de registros, acaba por conservar uma memória daquilo que foi registrado. Ostetto (2008) fala sobre a possibilidade de regresso à documentação como uma forma de estabelecer relações com a continuidade do trabalho pedagógico. A memória criada permite a compreensão daquilo que foi registrado como experiência

e a constituição dessa memória revela que o fazer docente é permeado por experiências rememoráveis.

Rauch (2005 apud OSTETTO, 2017, p. 19) inclui, além da memória, o conceito de identidade, “se não temos memória de onde estivemos, do que fizemos e de qual é a nossa história, não teremos uma identidade definida.”

Esse processo de identidade está diretamente ligado à possibilidade de regresso até aquilo já vivido, que revela o desenvolvimento da aprendizagem, gerando aceitação ou valorização dos docentes e discentes. As crianças também se afirmam ao revisitarem suas produções, organizadas pelas professoras. Dessa forma, trabalham ainda a identidade na comunidade que vivem, dentro de um contexto pedagógico.

No que diz respeito à autoria, a documentação pedagógica exige que o profissional saia do anonimato. Ao narrar suas práticas e compartilhar registros o professor assume o papel de pesquisador, confrontando e gerando ideias com seus pares a respeito dos processos educativos. A produção dos educadores, como objeto de pesquisa genuíno, desperta a necessidade de assumir as rédeas da formação docente. Por meio da sua realidade e da análise dessa realidade, a documentação pedagógica convida o professor, por meio da ação conjunta com a reflexão a assumir como menciona Ostetto (2008 p. 31) o espaço de “produtores de teorias”.

Autores italianos já alertavam sobre essa mudança de postura nos profissionais por meio da prática da ferramenta da documentação. Gandini e Edwards, (2002, p.168) reiteram sobre essa necessidade, que “requer que expandamos a nossa identidade de cuidadores de criança e estimuladores do desenvolvimento infantil para incluir a de teóricos e pesquisadores”.

Ainda, a dimensão comunicativa da documentação pedagógica, pelas características democráticas dessa ferramenta, envolve todos os sujeitos comprometidos nos processos educativos – além do professor e da criança, incluindo o corpo docente, a coordenação e a comunidade. Dessa forma, a comunicação se constitui como aliada para tornar visíveis tais processos. Nesse contexto, os registros como aliados, contam as histórias e convidam ao participar.

## 4.2A CRIAÇÃO E O USO DE REGISTROS – DO QUE ALIMENTA-SE A DOCUMENTAÇÃO?

Ao longo da trajetória de compreensão dos conceitos é comum a confusão entre a documentação pedagógica e a criação de registros, afinal elas se entrelaçam e funcionam de forma interdependente. Porém, são os processos e as concepções que definem cada um e os diferenciam. O ato de registrar não é considerado o mesmo que documentar. A documentação como teia envolve diversas etapas abrangendo mais de uma prática, enquanto o registro funciona como uma dessas etapas, sendo parte inseparável do tripé entre a observação-registro-interpretação. Como explicam Pinazza e Fochi (2018), a documentação não pode ser resumida aos registros, mas o registro é um dos pilares de uma boa documentação.

Como ferramenta de trabalho para o professor, a documentação pedagógica tem a função de comunicar os acontecimentos do cotidiano, as descobertas e as particularidades de um grupo, assim como oferece visibilidade às práticas docentes. Como uma concepção do processo educativo, conforme Lopes (2009) tal instrumento possibilita a divulgação das experiências e sistematização dos conhecimentos.

Mas nem sempre esse foi o papel dessa ferramenta dentro do processo docente. Assim como as mudanças apontadas na pesquisa referente às concepções de educação e de criança, o tempo também alterou as concepções de registro. Inicialmente a burocracia dos números e dados predominava nessa prática, expandindo sua concepção, posteriormente, para a inserção de narrativas cada vez mais espontâneas.

Gradativamente, essa prática foi se inserindo no fazer docente. No começo, como escolha pessoal do profissional, essa forma de registrar não era obrigatória. Como revela em um discurso pessoal, Ostetto (2008, p.18) “havia a proposta, mas escrevia quem assim o desejasse, quem dispunha de tempo, que tinha ‘facilidade’ para escrever, ou quem gostava de contar histórias. Era uma escolha pessoal.” O percurso seguiu até a formação de professores, na universidade, sendo entendido finalmente como instrumento de trabalho.

A história ganhava maior alcance: já não se tratava de “quem quiser registre”, mas de “todos devem registrar”. O registro do cotidiano passou a figurar, juntamente com o planejamento e a avaliação, como prática diferencial para um trabalho qualitativo; assumido como instrumento metodológico, ele passou a fazer parte do conteúdo programático da formação de professores, pelo menos da educação infantil, assim como o planejamento e a avaliação já o faziam. (Ibidem).

Solidificada como prática pedagógica, essa ferramenta não comunica apenas o receptor, também comunica aquele que cria, sendo fonte de informação para os sujeitos da própria ação. O registro permite que o profissional observe e compreenda a própria prática. Como documento, é disponível para consulta, revisitações, revelando aspectos a serem retomados, erros e acertos. Como afirma Ostetto (2017) em paralelo com outras ações que alimentam o fazer docente, como o planejamento e a avaliação, por exemplo, o registro revela novos contextos.

Apesar do seu potencial como documento, o ato de registrar é bem mais que uma simples coleta de dados, tampouco uma técnica a ser reproduzida de forma mecânica, mas exige uma aprendizagem profissional tanto para a observação, quanto para o registro. O esforço docente implica em questionar as próprias certezas e permanecer em conflito com expectativas para não imprimi-las na produção, sobrepondo às descobertas das crianças. Conforme esclarece Formosinho (2018), não é uma formalidade abstrata, é o cotidiano vivido (informação verbal).<sup>2</sup>

Madalena Freire (1983 apud OSTETTO, 2017) como referência marcante sobre experiências nacionais em relação à temática, ressalta a importância do registro diário como prática do professor. Desse, a narrativa impressa, privilegiada pelos profissionais, transforma as observações em interpretação e documento. A importância dessa narração pode ser explicada por Hoffmann (2012) quando revela que, ao escrever, reorganizamos os pensamentos e nos distanciamos da fala, ao ponto de poder refletir sobre as ideias escritas.

Seja no percurso da prática pedagógica, lançando mão de anotações rápidas ou mais elaboradas, seja ao final do processo, na sistematização de ideias, escrever é ato de totalidade. Ao registrar, o educador afirma-se autor. Marca o vivido e sonha o viver. Recupera sua palavra. Toma posse efetiva do seu fazer. Ao escrever o vivido, ele nomeia a experiência e, ao nomeá-la, inscreve-a no circuito da história. (OSTETTO, 2008, p. 32).

---

<sup>2</sup> FORMOSINHO, J. **Seminário Internacional Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica**. São Paulo, 2018. Informação verbal.

O material nacional disponível para formação, referente a documentação pedagógica (2018), inclui teóricos que refletem sobre o poder da narrativa nesse processo. Hoyuelos (2006); Bruner (1997); Formosinho (2016); Freire (1970) apud Brasil (2018), ressaltam a prática como alternativa que se contrapõe a pura descrição, mas que oportuniza a construção de múltiplos significados. A narrativa trabalha vozes de docentes e discentes através de uma escuta bilateral.

Dessa forma, segundo Ostetto (2017) a criação de registros evolui de uma prática burocrática para uma escrita ativa que tem a criança como o centro, pois suas características processuais alimentam os fazeres pedagógicos, além de ocuparem uma função muito importante na avaliação dentro do cenário da educação infantil. Para Formosinho (2018), “a documentação é a voz da criança na avaliação.” (Informação verbal).<sup>3</sup>

No evento *V Seminário Internacional Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica*, organizado pelo referencial paulista Ateliê Carambola, profissionais da educação reuniram-se para compartilhar e discutir processos documentais realizados ao longo do ano de 2018. Em meio aos seus discursos, foi possível perceber uma fala bastante significativa da diretora da escola de educação infantil que complementa as afirmações da presente pesquisa. “Quando a criança se percebe registrada de forma ética, respeitosa, ela percebe que aquilo que ela faz é valorizado. E ela traz como um presente aquilo que ela pensa” diz, Joseane Pareja. (Informação verbal).<sup>4</sup>

Na interlocução com a avaliação, os registros funcionam como instrumentos que integram o processo de acompanhamento das crianças, bem como previsto para o contexto da educação infantil. Diferentemente da promoção e da classificação, as crianças devem ser avaliadas em suas múltiplas linguagens. Por isso, o uso dos múltiplos registros previstos em leis, alimentam e criam condições para tal.

Dessa forma, conforme explica Hoffmann (2012), a avaliação não se trata de classificar as crianças mais ou menos capazes, mas de acompanhar suas manifestações e interpretá-las para o trabalho docente, oferecendo aquilo que elas precisam por meio de ações educativas significativas.

---

<sup>3</sup>FORMOSINHO, J. **Seminário Internacional Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica**. São Paulo, 2018. Informação verbal.

<sup>4</sup>PAREJA, J. **Seminário Internacional Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica**. São Paulo, 2018. Informação verbal.

A pluralidade de produção dos registros dentro do cenário docente atual envolve além das anotações pessoais, registros imagéticos, fílmicos, sonoros, além da própria narrativa e desenhos das crianças. A palavra ainda é o principal meio de comunicação, mas se complementa cada vez mais com as imagens, produções e observações pertinentes das crianças e dos docentes. Segundo Lopes (2009, p.41), inclui-se também as diferentes linguagens, "o registro tem um valor anterior e posterior à produção, vale como processo e como produto. Não é fim em si mesmo, tampouco meio apenas." Tais linguagens plurais de produção admitem todos os sujeitos envolvidos como produtores, assim como ampliam o próprio conceito de registro.

## 5 O POTENCIAL DA FOTOGRAFIA COMO REGISTRO

É a pluralidade das linguagens que integram o universo infantil, refletida na diversidade de produção, que permite a ampliação da discussão sobre os registros como prática. Ampliar o repertório de possibilidades, historicamente dominado pela escrita, permite a introdução da prática fotográfica no conjunto de conceitos referentes ao registro pedagógico. Lopes (2009, p.48), antecipava essa reflexão “Somente a palavra é capaz de favorecer a construção do pensamento?” Ao questionar outras formas de registro, a autora admite as possibilidades narrativas da imagem. “uma imagem é texto a ser lido, interpretado, assim como fazemos com a palavra escrita.” (LOPES, 2009, p.48) Similarmente, Lima (1988, p. 23) destaca também as experiências sensoriais que envolvem o uso das imagens, no qual “a leitura da fotografia nos provoca, portanto, reações emocionais mais espontâneas e quase sempre mais intensas do que a leitura de um texto.” Por isso, a discussão sobre o registro como parte importante no processo da documentação pedagógica, abrange também a reflexão sobre o uso da fotografia nessa prática.

Como ferramenta reveladora, a fotografia conta histórias sobre a infância e o universo da educação infantil. Seu potencial narrativo mostra a realidade dos detalhes da cultura das crianças, permitindo que aspectos particulares dos momentos vividos sejam compartilhados posteriormente, mais de uma vez. Por meio do registro, identifica-se personagens e histórias capturados por esse recurso. Como textos imagéticos, os registros fotográficos revelam com propriedade as relações entre os sujeitos envolvidos na aprendizagem, pois além da estética a fotografia tem potencialidade pedagógica.

Como destaca Araújo (2019) o uso dessa ferramenta permite a reflexão sobre a prática e ações rotineiras, pois quando analisadas, as fotografias apresentam detalhes não percebidos na interação.

Ao integrar a dimensão visual da documentação pedagógica, a prática fotográfica permite a democratização das concepções dos profissionais, como pontua Ostetto (2017) rompendo estereótipos e fronteiras relacionadas às crianças. A medida em que dialoga com a realidade, representa a espontaneidade infantil, por meio da visão do professor. Além de revelar-se como fecundo campo de pesquisa.

Ostetto (2017) reconhece a utilização da fotografia na narração dos processos das crianças como facilitadora para diferentes leituras da realidade registrada, bem

como distintas perspectivas de tal registro. Permitindo interpretações para quem produz e para quem vê o conteúdo fotográfico.

Araújo (2019) esclarece sobre a linguagem fotográfica. Como qualquer meio de comunicação, essa ferramenta envolve remetente, como quem expressa e o destinatário, como intérprete, admitindo a transmissão de uma ou mais mensagens por meio da imagem.

Na Educação Infantil, por exemplo, possui um papel muito importante, pois pode transmitir sentimentos e desenvolver manifestações artísticas, mesmo quando as imagens estão desfocadas, tremidas ou desbotadas. Além disso, pode permitir aos alunos sentir e perceber sensações diferentes sobre o momento vivido, despertando sua sensibilidade, curiosidade e motivação para a vida. Aos professores, a linguagem fotográfica pode transmitir informações importantes sobre cada criança e as propostas realizadas, constituindo numa importante ferramenta na construção do documento final a ser entregue às famílias das crianças. (ARAÚJO, 2019, p. 12).

Da mesma forma, Ostetto (2017, p.42) aponta ainda outras possibilidades para essa ferramenta quando diz que ela “permite a construção de outras histórias, tecidas pelo olhar e pela subjetividade de quem tiver contato com ela.” Assim:

A máquina fotográfica oferece uma nova competência e habilidade profissional aos educadores. É uma forma de testemunhar e de contar acontecimentos extraordinários – a outros colegas e às famílias – que a memória poderia apagar. A documentação fotográfica torna públicos os processos observados e registrados, por isso possibilita o confronto e o intercâmbio. (HOYUELOS, 2006 apud OSTETTO, 2017, p. 42).

## 5.1 SOBRE A FOTOGRAFIA

Como afirma Araújo (2019) a trajetória da fotografia revela a soma de diferentes processos acrescidos por várias pessoas, até o resultado conhecido atualmente. Dessa forma, historicamente, não é possível eleger um único criador.

Socialmente, a fotografia caracteriza-se como um objeto histórico e cultural, passível de modificações ao longo dos anos. Na educação, assim como nas demais áreas sociais, ela inseriu-se como fonte e recurso de pesquisa. Como revela Gobbi (2011) a função usual da fotografia baseava-se, inicialmente, na ilustração de textos acadêmicos.

A fotografia na História da Educação sempre esteve presente em dois segmentos: a fotografia como ilustração de texto e a fotografia como registro de aulas. Porém, a fotografia é muito mais do que isso, ela por si só carrega diversas informações que um texto não é capaz de informar, (BELMIRO; AFONSO, 2001 apud CAMPANHOLI, 2014, não p.).

Como ferramenta complementar, ampliando as possibilidades documentais, funcionando como fonte de investigações referentes ao universo pertencente. Ou seja, por meio das fotografias informações políticas, culturais, sociais poderiam ser exploradas.

As fotografias se constituem como artefato bastante utilizado nos diferentes campos de pesquisa, ora auxiliando, ora fazendo ver aquilo que os pesquisadores não conseguiam registrar no cotidiano da pesquisa. Também cultivam nossos olhares e conhecimentos sobre a importância das imagens, seu uso e, evidentemente, os conteúdos presentes e ausentes nas fotos. (GOBBI, 2011, p. 1218).

Reconhecendo a imagem como documento social e histórico, passível de descobertas sobre aquilo e aqueles retratados, seu potencial polissêmico é acolhido no universo acadêmico. Na interlocução com Gobbi (2011) é possível compreender os indícios revelados por meio das investigações com material fotográfico como base. Tais investigações, afirma a autora, expõe questões acerca das construções sociais dos sujeitos envolvidos na sua composição, bem como sua finalidade e intenções ao ser concebido. Da mesma forma, acontece com as pesquisas sobre infância e o universo infantil. As mudanças históricas visibilizadas nos registros evidenciam a evolução do olhar para as crianças e como são vistas socialmente.

O ato do registro, ou o processamento que deu origem a uma representação fotográfica, tem seu desenrolar em um momento histórico específico (caracterizado por um determinado contexto econômico, social, político, religioso, estético etc.); essa fotografia traz em si indicações acerca de sua elaboração material (tecnologia empregada) e nos mostra um fragmento selecionado do real (o assunto registrado). (KOSSOY, 1989 apud PEREIRA; AGOSTINHO, 2015, p. 795).

### 5.1.1 Sobre a memória e a fotografia além da captura de imagens

Atribui-se à fotografia a função de preservar memórias, pelas características da captura que transforma o momento em atemporal, podendo ser revivido sempre

que consultado. Segundo Campanholi (2014) ao captar o tempo por meio da imagem esse registro integrará a memória tanto de quem vivenciou como de quem o observa posteriormente. Perpetuando e resgatando lembranças como um suporte eficiente. “Assim como a fotografia, a memória também recria o ‘real’. Portanto fotografia é memória, e com ela se (con)funde.” (ibidem, não p.)

A memória humana, segundo Campanholi (2014) é feita de imagens. Por isso, permite o regresso fiel a tempos e espaços vividos. Esses elementos são indissociáveis por integrarem a construção dos processos da memória e da fotografia, carregando consigo “a missão de favorecer a visualização e a compreensão de estruturas, de processos, de si mesmo e do mundo.” (ibidem, não p.)

Araújo (2019) reflete sobre o suporte oferecido pela fotografia no dia-a-dia do profissional e como torna-se possível – por meio da imagem – a reflexão, a observação, a retomada de aspectos importantes do cotidiano.

A fotografia representa a reconstituição da situação vivida pelo professor na interação com as crianças. Ao registrar na imagem o que observa, ele reflete sobre a evolução do seu trabalho e posturas pedagógicas. E ainda consegue retomar as imagens e perceber se as intervenções elaboradas alcançaram os objetivos pretendidos. Acompanhada de uma pauta de registro, a fotografia traz dimensões do ocorrido que ampliam e se somam à escrita. É outra forma de registro que precisa de intencionalidade e planejamento, por isso o professor deve se perguntar: O que eu preciso ver e registrar em foto durante a minha ação? Como vou me organizar para tirar proveito desse instrumento precioso? (ARAÚJO, 2019, p.14).

Na concepção pedagógica, a quantidade de informações diárias referentes às crianças não pode ser confiada apenas a memória dos profissionais, admitindo o registro como aliado e a fotografia como ferramenta para potencializá-lo.

Além de conhecer o potencial da fotografia como ferramenta pedagógica, faz-se necessário a ressignificação das imagens - de forma cada vez mais comum, produzidas na educação infantil. Seu uso na documentação pedagógica vai muito além do ato de capturar imagens do cotidiano das crianças.

A câmera como instrumento, funciona como lupa permitindo foco nos contextos, revelando detalhes, mas o uso da imagem há muito deixou de ser apenas fonte ilustrativa da palavra escrita. Tampouco um produto final do trabalho docente.

A fotografia investigada na presente pesquisa tem o intuito de alimentar a documentação pedagógica e por isso, caracteriza-se como um meio, permeada de processos. Ampliar as potencialidades desse instrumento significa admiti-lo como mais uma ferramenta de narração, auxiliadora da prática, que retrata as crianças como

sujeitos de direitos, diferentemente de objetos fotográficos, usados para retratar algo especificamente adultocêntrico.

A importância de estabelecer essa diferença faz-se necessária devido a banalização da fotografia, que existe e é concebida apenas para comprovar algo, marcar uma atividade, comprovar uma rotina, como registro do óbvio. Por se fazer presente cada vez mais, de forma comum e fácil no cotidiano das pessoas, a fotografia vive um empobrecimento no universo pedagógico. Como reconhece Pereira e Agostinho (2015), pontuando seu uso, comumente atribuído a descrição de uma ação.

Loris Malaguzzi, ao tratar da dimensão visual da documentação pedagógica, sugeria que, além de perceberem os fatos e as situações registrados na fotografia, os educadores prestassem atenção “aos rostos, aos olhos, à boca, aos gestos, às posturas e aos sinais apenas esboçados das crianças, que são as grandes “sentinelas” dos sentimentos e das tensões que as animam interiormente, e que qualificam – o modo mais natural – seus níveis de participação, de esforço, de prazer, de desejo e de espera emergentes nas experiências do ato de aprender. (HOYUELOS 2006 apud OSTETTO 2017, p. 41).

A sensibilidade do pedagogo italiano deve nortear também a postura dos profissionais como produtores de registros fotográficos. Pensar nos contextos e nos sujeitos, antecipando essa produção, considerando seu intuito, sua finalidade, visando a espontaneidade, a interpretação polissêmica e a investigação da prática pedagógica.

## 5.2 SOBRE A FOTOGRAFIA COMO INTERCÂMBIO CULTURAL

A discussão sobre a polissemia da fotografia, abordada na presente pesquisa, revela uma dimensão a ser investigada: relacionada ao intercâmbio de culturas por meio desse elemento, que se estende para além do uso técnico dos equipamentos. Tal dimensão, já destacada por Hoyuelos (2006 apud OSTETTO, 2017 p.42), quando o autor menciona a possibilidade de “confronto e intercâmbio” ambos por meio da fotografia, posto que, a produção revela sobre a concepção de infância de quem fotografa, a cultura do fotógrafo permeia suas produções, elas revelam tal cultura de forma impressa por meio da intencionalidade, interpretação e escolhas. Por isso, a maneira que a criança é vista pelo profissional é a mesma maneira em que ela será retratada em suas fotos. Assim pontua Vecchi (2006 apud OSTETTO, 2017, p. 50) “para comunicar de modo significativo, as imagens requerem, sobretudo, olhares

sensíveis às situações, olhares capazes de captar a substância profunda dos acontecimentos”.

A concepção fotográfica abordada revela que a medida em que mudam-se os conceitos sobre a fotografia, mudam também os conceitos sobre infância, sobre a criança e os lugares que ela ocupa. Ou vice e versa. Admitida como uma construção social, carregada de cultura, intencionalidade e autoria,

A fotografia ajuda a registrar detalhes próprios a rituais ou a cultura material dos sujeitos, dos espaços e contexto, mas depende intrinsecamente dos conhecimentos que agregamos sobre as infâncias, bem como da disposição que temos para conhecê-las. (LIMA; NAZÁRIO, 2015 apud PEREIRA; AGOSTINHO, 2015, p.790, 791).

Isso atribui ao profissional a responsabilidade de solidificar momentos por meio da sua produção, revelando detalhes do universo que retrata por meio do seu pensamento fotográfico, manifestado nas escolhas de enquadramento das imagens, por exemplo. Sobre o olhar do profissional, Araújo (2019, p. 13), explica que:

Através da fotografia, o professor pode desenvolver seu olhar de maneira a torná-lo mais sensível e crítico, amplo e observador, reflexivo e humano, refletindo sobre o meio em que as crianças interagem e contextualizando suas práticas diárias.

Ao evidenciar as particularidades da produção, é possível conceber o processo fotográfico de forma abrangente – muito além do clique. Nas produções artísticas é possível identificar diferentes representações da realidade, mediante as escolhas dos autores. Assim acontece com a fotografia, que transparece os processos do profissional que fotografa, como resultado da sua história de autoria. Como reitera Tittoni (2010 apud PEREIRA; AGOSTINHO, 2015 p. 790), quando convida à reflexão sobre as dimensões do processo fotográfico, dizendo que tais dimensões “implica em escolhas e recortes, dando relevância ao ponto de vista de quem fotografa e a imagem, nesse sentido, deixa de ser somente ilustração de descrições, mas possibilidade de construção a partir de outra forma de escritura”.

A imagem fotográfica não é um corte nem uma captura nem o registro direto, automático e analógico de um real preexistente. Ao contrário, ela é a produção de um novo real (fotográfico), no decorrer de um processo conjunto de registro e de transformação, de alguma coisa do real dado; mas de modo algum assimilável ao real. A fotografia nunca registra sem transformar, sem construir, sem criar. (ROUILLÉ, 2009 apud ARAÚJO, 2019, p. 10).

O conteúdo das fotografias no universo escolar, abordado por Gobbi (2011) como relato da cultura impressa, torna-se responsável pela construção da realidade daqueles que frequentam tais espaços, a medida qual se estrutura evidenciando ou ocultando elementos. Por isso, as imagens são colocadas como “sujeito e objeto ao mesmo tempo” (Ibidem, 2011, p. 1224).

É naquilo que acreditamos sobre a forma como as crianças devem ser apresentadas para o outro que essa fotografia se forma e passa a existir. É o imaginário que temos sobre a infância que passa a ser materializado na foto, trata-se de possíveis representações de diferentes infâncias. (GOBBI, 2011, p.1224).

Além disso, segundo Araújo (2019) a fotografia possibilita as primeiras narrativas das crianças, antes mesmo da apropriação da linguagem escrita. Elas aprendem a ler as imagens ampliando e fortalecendo a relação com o mundo ao seu redor.

Existe uma epígrafe do fotojornalista brasileiro Sebastião Salgado, em que ele pontua “Você não fotografa com a sua máquina. Você fotografa com toda a sua cultura”. Tal afirmação esclarece a construção dos processos individuais de autoria fotográfica. Cada fotografia contém um universo dentro de si, com informações, histórias e representação da realidade. Sua concepção promove o intercâmbio entre as culturas de quem produz e de quem aparece na imagem. E ainda, o confronto posterior a sua produção, resultante dos caminhos estabelecidos por quem a contempla.

## 6 PARA ONDE APONTA A DOCUMENTAÇÃO: O PROFESSOR COMO PESQUISADOR DA SUA PRÁTICA

Ao considerar o curso histórico de avanços na Educação Infantil, somada às mudanças de conceitos referentes ao trabalho com a primeira infância abordadas pela presente pesquisa, revelou-se a necessidade da identidade profissional, bem como a autoria por parte do professor. O olhar minucioso para as práticas de registros que revelam sobre os sujeitos da aprendizagem, que alimentam de forma eficaz a documentação pedagógica apontam para o campo da pesquisa por parte do docente. A própria concepção de Reggio Emilia, referência crucial para o presente estudo, bem como base das práticas nacionais para a Educação Infantil, posiciona os profissionais como pesquisadores das suas práticas. Aspirando um professor como manifesta Fagundes (2016, p. 292) “que reflete sobre a sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise”.

Ostetto (2008) argumenta sobre tal postura do professor que não se limita ao consumo de teorias, mas que também tem propriedade para refletir sobre os processos educativos que vive. Ainda que tenham o protagonismo negado pelo domínio de teorias formuladas longe das práticas.

De outro modo, o contato com bibliografias que revelam a produção legítima de educadores reafirma a possibilidade (e necessidade) da formulação de teorias que tenham como raízes a prática vivenciada e experimentada do cotidiano com as crianças, sistematizadas no processo contínuo de reflexão e crítica amparadas pela utilização do registro como documentação. Esse aspecto está presente em uma das grandes lições que nos oferecem os educadores de Reggio Emilia: a teorização que sustenta aquela proposta pedagógica advém da observação e da pesquisa dos próprios educadores sobre o trabalho cotidiano construído e compartilhado com as crianças. Ali estão dialeticamente incorporadas ação e reflexão, o que encoraja todos os professores a ocupar um espaço privilegiado de produtores de teorias. (ibidem, p. 31).

Legalmente o conceito de *professor reflexivo* consta nos documentos normativos para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1999), por meio da junção da sua capacidade, autonomia e ética, o profissional tem o seu fazer como objeto de reflexão. A lei o classifica como “sujeito do seu conhecimento” e “intelectual no âmbito da sua atividade profissional”. (BRASIL, 1999, p.30).

Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas. O registro diário é, pois, um instrumento que articula e alimenta a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos (WARSCHAUER, 1993 apud OSTETTO, 2008, p.21).

Historicamente, o professor apropriou-se de forma gradativa da sua prática a medida que observava a necessidade ou ainda a discrepância entre a formação que possuía e a realidade encontrada nas instituições. Segundo Fagundes (2016), os movimentos emergem na Inglaterra, posteriormente datando entre as décadas de 80 e 90 do século XX no Brasil. Os docentes da educação básica almejavam modificar a realidade formativa em função das vivências e dos conhecimentos individuais sobre os espaços de trabalho e seus alunos. Decorrentes do abismo que parecia existir entre o suporte teórico e as necessidades práticas, resultando no surgimento de termos como *pesquisa-ação*, *reflexão-ação*, *professor pesquisador* e *professor reflexivo*. Nóvoa (2001 apud FERNANDES, 2015) explica os termos atribuindo-os a conceitos distintos, porém com o mesmo ideal. Embora a literatura tenha se dedicado a detalhar cada um deles, ambos referem-se ao profissional que pesquisa e reflete sobre sua prática pois “eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor (...) indagador, (...) que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, (...) de reflexão, (...) de análise.” (ibidem, p. 75). Ainda, sobre o contínuo movimento reflexivo do profissional,

Conforme salientam Campos e Pessoa (1998, p. 197): Para Schön, a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – *para refletir* – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente. (grifo do original) (FAGUNDES, 2016, p. 291).

Embasado na “reflexão na ação”, o profissional começa a construir um repertório de experiências que são mobilizadas em situações similares. A atitude de refletir sobre a reflexão que o levou a agir de determinada forma na ação caracteriza a “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992). Essa, por sua vez, permite que o profissional possa planejar ações futuras (FAGUNDES, 2016, p. 291).

Ao reconhecerem-se em suas práticas, por meio das análises sobre suas experiências, professores assumem uma identidade profissional ativa. Como observa

Fernandes (2015), por meio de uma realidade que integra, dispondo da vivência e da memória, como pesquisadores de um tempo presente. Na busca de respostas para as questões da sua prática, o docente vai “delineando um percurso de ação e reflexão dentro da área da Educação” tomando consciência sobre dispor de “opções teóricas e metodológicas” (ibidem, p. 81) Entretanto, a pesquisa do professor no exercício da função se difere da pesquisa acadêmica e questões científicas. Referente a sua finalidade, por exemplo:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando a melhoria de suas práticas pedagógicas e a autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos. (GARCIA 2009, apud MOTA et al., 2012 não p.).

As questões teóricas portanto interligam-se e alimentam-se das questões que acontecem na prática. Desenvolvendo-se concomitantemente, como interdependentes uma da outra. Por isso, Hawkins (1966 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), reconhece a função teórica como facilitadora para o entendimento da natureza dos problemas dos profissionais, relacionando o sucesso da teoria de forma dependente das questões da prática. O autor chama a atenção para o fato dos professores representarem muito mais que um objeto de estudo, ao passo que agem como “intérpretes de fenômenos educacionais”. Dessa forma, o conhecimento por meio da ação que os docentes detêm sobre a sua realidade é mais significativo “que o conhecimento encontrado no pensamento de muitos pesquisadores acadêmicos” (ibidem, p.91). Bem como Lopes (2009) reforça as considerações sobre o profissional:

Parafrazeando Perrenoud (2003), não basta bom senso para ser professor. Considerando a complexidade do trabalho docente, marcado pela incerteza e pela interferência de múltiplos fatores, torna-se imprescindível perceber o professor como autor de sua prática, sujeito reflexivo em constante pesquisa e transformação da sua ação. A reflexão não se dá no vazio, mas é pautada em saberes que o professor possui ou precisa construir para poder atuar de maneira mais adequada, tendo em vista a aprendizagem e a formação de seus alunos. Sua ação é medida por teorias, concepções e conhecimentos que fornecem subsídios à prática, fundamentando-a e orientando-a a respeito de que direções tomar. (ibidem , p. 165).

Da mesma forma, Fernandes (2015) descreve o professor como, além do pesquisador reflexivo, também o sujeito do próprio fazer.

## 6.1 AUTORIA E NARRAÇÃO DE CONTEXTOS

A partir daqui a pesquisa se desenvolve por meio de um fazer investigativo participativo, baseado nas minhas experiências com a fotografia e as questões que permearam minha prática. Mediante a metodologia do estudo de caso, utilizo-me de instrumentos de observação participante, material fotográfico, escrito, registros do caderno docente, conjugados com falas das crianças e profissionais, revelando uma experiência, ainda embrionária, porém significativa no campo da documentação pedagógica, potencializada por meio da prática fotográfica.<sup>5</sup>

Se a pedagogia é marcada pela práxis, mediante a união entre teoria e prática que acontecem concomitantemente, tal pesquisa não poderia ser diferente. O conceito aristotélico de práxis diz que ela “Aliada à educação, (...) constitui-se como uma forma de ação que pressupõe o inacabamento, necessitando de reflexão e análise contínuas” (DICKEL, 1998, apud FAGUNDES, 2016, p. 287).

Ao lançar mão da minha própria prática como instrumento de pesquisa e análise, encontro a necessidade de assumir a narração no contexto para relatar encontros significativos juntamente com pesquisa e reflexão diretamente do chão da instituição. A narração se entrelaça na experiência pessoal somada às experiências coletivas de crianças, famílias e profissionais. Mas não faço isso de forma isolada, me amparo nas construções teóricas referentes à temática.

Como prenúncio de uma segunda etapa, surge uma narrativa pessoal referente ao acompanhamento das produções de uma turma específica de crianças, como laboratório em um Centro Municipal de Educação Infantil. Ao passo que professoras se apropriaram do registro fotográfico para contar a trajetória de uma turma, estabelecer comunicação e evidenciar a aprendizagem das crianças.

O tempo- espaço da narrativa refere-se a uma turma de maternal I e II, com crianças de 2 e 3 anos, no CMEI Caiuá Ilhéus, localizado na regional CIC de Curitiba.

Como experiência, as produções carregam um marco no meu processo

---

<sup>5</sup> O material usado para análise foi coletado durante pouco mais de um ano, no período de 2019 e meses iniciais de 2020, tornando a análise válida mesmo sendo escrita durante a pandemia do Corona-vírus, que deixou as instituições de educação infantil fechadas.

docente. Por isso, encontro em Larrosa (2001) a interlocução para apresentar o início da minha jornada fotográfica, vivida, questionada e ampliada:

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, op.cit., p. 6). O sentido – ou o sem sentido - ou os sentidos que vão sendo atribuídos àquilo que passa, que se experimenta, constitui-se no saber da experiência, aquilo que adquire consistência, valor e importância a partir do fluxo de sensações, sentimentos, informações que nos chegam e com os quais tomamos contato; é o que pode tornar-se marcas do vivido e do sentido, indicando e configurando escolhas, opções, sensibilidades. (ibidem op.cit., apud FERNANDES, 2015, p. 76).

### 6.1.1 Sobre a mudança de perspectiva

Algumas coisas existem por tempo indeterminado embaixo dos nossos olhos, mas não somos capazes de enxergá-las enquanto não houver repertório suficiente para descobri-las. Com a fotografia foi exatamente assim. A soma de contextos que motivaram minhas construções se antecipa a essa trajetória escolhida para narração, mas necessitaram de um confronto profissional para se fazerem visíveis.

Como uma predisposição pessoal, sempre tive apreço pela fotografia de uma forma geral. No campo docente, usava para documentar a minha prática: registros de atividades, retratos das crianças, um CD repleto de fotos para as famílias ao final do ano letivo – como havia sido ensinada a fazer. Porém, eu ainda não fazia a documentação pedagógica. Ou seja, essa foto sempre se fez presente na minha prática, mas sem reflexão sobre ela, além das dimensões estéticas.

Quando ingressei na rede pública de Curitiba, logo participei de um projeto já em andamento com a turma de Pré I, que exploravam as tintas com pigmentos naturais e a relação com a cultura indígena. A temática era interessante e o projeto com as crianças muito bem construído, logo ele integraria um seminário para profissionais da rede. Mas, ao montar o material para a apresentação, notou-se que as fotografias estavam pobres e não retratavam a potência daquilo que havia sido desenvolvido com as crianças. Logo, fui chamada pela pedagoga da unidade para pensarmos como poderíamos melhorá-las. Apesar de não ter sido a autora das imagens, não encontrava inadequações e teria feito da mesma forma dentro do repertório que eu possuía.

O que podia ser visto nas fotografias iniciais, era que apesar do trabalho ter

acontecido de forma extraordinária, as imagens apenas atestavam as práticas. Em algumas, era possível ver o tempo de espera de toda uma turma, que ociosa aguardava o seu momento de manusear o material e produzir o seu registro. Essa realidade me serviu como um alerta para as práticas internalizadas de uma cultura pedagógica que envolve muito mais o adulto do que a criança, em que a experiência fotografada usa a criança para comprovação.

Este momento funcionou como um divisor de águas para a minha produção fotográfica. Depois de uma conversa bem didática, alimentada por leituras e pesquisa a mudança da prática deu-se como inevitável consequência.

Identificar os saberes necessários ao ofício docente significa reconhecer que a tarefa educativa não se dá de forma espontânea, mas demanda intervenção pautada em um campo específico de conhecimentos. Para ser professor, é preciso estudar, refletir, pesquisar continuamente; bom senso apenas não é suficiente. Considerar as especificidades da profissão de professor significa valorizá-la. (LOPES 2009, p. 166) .

Essa tomada de consciência me convidou a repensar o que minhas fotografias comunicavam e para quem elas eram usadas. Pude perceber a existência da produção de imagens para exclusiva comprovação a terceiros – famílias, equipe. Que não revelavam as crianças com propriedade, tampouco mostravam suas individualidades. A questão sobre *Qual tipo de imagem eu produzia?* me fez observar com olhar criterioso e tal processo de reflexão mostrou que eu poderia documentar momentos passíveis de revisitação, de acordo com a forma que eu escolhia para conceber as imagens. Logo, aspectos que me incomodavam no registro passaram a ser repensados no desenvolvimento da prática, pois vi que a fotografia funciona como espelho dos conceitos e posturas adotadas. Similarmente, transparecendo o repertório fotográfico, como produzir as fotografias – paradas ou em movimento, posadas ou espontâneas - revela a importância do contexto no momento de captura da imagem. A reflexão sobre *Como estou documentando as histórias das crianças?* e a necessidade de fotografar um contexto, diferentemente de criar contextos para serem fotografados.

Na interlocução com Malaguzzi, encontro as palavras que expressam poeticamente tal processo:

Existem algumas escolhas que você sabe que ocorrerão apenas quando elas já estão por explodir. Mas existem outras opções que se insinuam em você e se tornam aparentes com uma espécie de leveza obstinada, que parecem ter crescido lentamente durante os acontecimentos de sua vida em virtude de um misto de moléculas e pensamentos. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016 p. 63).

Convidamos as crianças a reviver algumas propostas e refizemos os registros fotográficos. E por isso é possível observar as escolhas distintas no momento de captura das fotos, bem como a dinâmica dos contextos retratados.

FIGURA 1 – PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE TINTAS NATURAIS



FONTE: Acervo CMEI Caiuá Ilhéus (2018).

FIGURA 2 – SEGUNDA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE TINTAS NATURAIS



FONTE: A autora, acervo CMEI Caiuá Ilhéus (2018).

Na segunda experiência, as crianças tiveram o protagonismo alongado, com liberdade de experimentar as texturas e as transformações sem hierarquia ou tempo de espera individual. Todas elas viviam descobertas ao mesmo tempo e isso pode ser evidenciado pela fotografia.

Lopes (2009) estabelece um diálogo com Freire (1993) sobre o ato docente de escrever, sobre a produção de registros escritos. Logo, estendo tal diálogo também

para a produção fotográfica e os processos que permeiam a construção desse professor que, além de fotografar cria os registros para compor sua prática.

Primeiramente, ele [Freire, 1993] nos fala sobre a complexidade do ato de escrever, que não se reduz a um ato mecânico precedido pelo pensar. Iniciamos a escrita antes de chegarmos ao papel: ela começa em nossas experiências, na maneira pela qual nós vamos posicionando ante aos acontecimentos e refletindo sobre eles, reflexão que tem continuidade durante a escrita e posteriormente a ela, quando voltamos àquilo que escrevemos e lhe atribuímos outros sentidos, percebemos outras implicações. O professor é aprendiz e “*tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender*” (p.28), aprender que se fundamenta na análise crítica de sua prática, mediada pelo estudo da realidade e de sua ação. (LOPES, 2009, p. 34, 35).

## 6.2 SOBRE A NARRAÇÃO DE CONTEXTOS E ANÁLISE DAS FOTOGRAFIAS

Tão logo vivi o convite para sair do automático e da fotografia sem consciência, assumi a responsabilidade de criar e dividir momentos através das imagens. Em uma caminhada gradativa de união da sensibilidade, instinto e técnica, criando memórias potentes do que era vivido com as crianças.

As fotos então passaram a revelar a cultura infantil nos mais variados momentos, abrindo um espaço maior para o protagonismo das crianças, permitindo que elas ocupassem a fotografia e não apenas compusessem o registro. A reflexão sobre a produção gerou contribuições para uma mudança de postura fotográfica que interferiu diretamente no processo pedagógico. As fotografias desenvolvidas passaram a conectar-se com o outro – receptor- dividindo aspectos dos momentos vividos. Nascida diretamente do contato, revelando as experiências com propriedade, aliada a reflexão contínua, antes mesmo dos períodos de produção de avaliação, para ressignificar o que foi vivido. A tomada de consciência mostrou o espaço temporal que a fotografia ocupa no consciente.

Quando registramos, captamos emoções e detalhes da experiência de aprender; quando interpretamos tais registros, investigamos a própria intencionalidade pedagógica, abrindo possibilidades para novas práticas educativas e favorecendo a continuidade e/ou a construção de novas aprendizagens. (CURITIBA, 2020, p. 109).

Assim como refere-se o Currículo de Curitiba para a Educação Infantil, a revisitação dos registros esporádicos das crianças do maternal começou a revelar os

interesses e trilhar a documentação dessa trajetória. Por se tratar de crianças com 2 anos que ensaiavam suas primeiras frases, o uso das múltiplas linguagens além da oral, foi tão importante tendo as imagens como reveladoras de perspectivas.

Embora brincassem muito bem em sala, buscavam sempre por espaços abertos. Conseqüentemente, passei a observar a aproximação das crianças com a natureza, primeiro de forma despretensiosa encontrando um inseto e demonstrando curiosidade e posteriormente com o incentivo das professoras. As crianças assumiram posturas investigadoras e desinibidas e desde então foi possível analisar muitos registros de grupos observando e interagindo com pequenos animais. Essa predisposição ao natural nos auxiliou na criação de brincadeiras com elementos naturais e estações climáticas, resultando em uma turma de crianças empatas, sensíveis às miudezas, abertas ao diálogo. Buscávamos aproveitar as oportunidades naturais como traduzem Bardanca e Bardanca (2018, p.13) “viver a cotidianidade sem desperdiçar as ocasiões que ela nos dá e que tanto nos fazem aprender e dar sentido às coisas.”

A coleção de fotografias das crianças investigando espaços externos estabeleceu um canal de relações com suas curiosidades e predisposições. Revelando quais grupos interessavam-se de forma mais intensa, qual criança interagia e qual apenas observava e, ainda, as crianças que se ausentavam desses momentos.

FIGURAS 3 e 4 – BUSCA POR TESOUROS DO LADO EXTERNO DA UNIDADE



FONTE: A autora, (2019).

FIGURAS 5, 6, 7 e 8– OBSERVAÇÃO ATENTA AOS INSETOS ENCONTRADOS



FONTE: A autora (2019).

FIGURAS 9 e 10– OBSERVAÇÃO ATENTA AOS INSETOS ENCONTRADOS



FONTE: A autora (2020).

FIGURAS 11 e 12 – MARCO MANUSEIA DIFERENTES INSETOS SEM RECEIOS



FONTE: A autora (2019, 2020).

FIGURA 13 – JULIA OPTA POR UMA POSTURA OBSERVADORA



FONTE: A autora (2019).

A trajetória documentada rendeu interpretações e registros significativos narrando essas experiências das crianças. Dentre esses registros, o texto encerrando o ano letivo de 2019:

#### **A investigação e a leitura sensível das miudezas**

- Olha prô, uma abóbora! Era uma pitanga, meio estragadinha e já descartada na grama. Uma “abóbora pequenininha”. Qual o processo de investigação e associação desses detalhes que essas crianças viveram?

Essa gente tão miúda, acostumados com um mundo tão grande tiveram tamanha sensibilidade para olhar com carinho essas miudezas e viram beleza nas coisas menores que eles. Será que dessa forma eles se sentem grandes?

Com o auxílio de algumas lupas, as crianças assumiram posturas investigadoras. E de repente, um mundo inteiro esperava para ser descoberto dentro desse quintal.

Casquinhas de caracóis que já haviam partido, aranha de jardim dentro de uma teia. Alguns cogumelos coloridos embaixo de um tronco que a professora levantou. Musgo de árvore, pequenas colônias de líquens, formiguinhas trabalhando apressadas por todo lado, um pezinho de maracujá atrás do nosso muro, com algumas frutinhas. E um ovo de passarinho, caído do ninho alto.

Os olhinhos pequenos viram tantas coisas que gente grande de cabeça erguida não vê. E com essa leitura sensível, apanharam todos os desperdícios esquecidos aqui e acolá.

Quantas coisas pequenininhas fazem essa imensidão que é o sentir? O aprender? E de quantas coisinhas nós somos feitos?

Essas crianças agora só pensam em miudezas. Que nada, o ano todo foi assim. Conchinhas. Lama pegajosa e molhada depois da chuva. Bolhas de sabão. A água ainda morna na enxurrada de uma tempestade de março. A fruta colhida do pé, no quintal da nossa sala. As minhocas que aparecem pelas frestas do muro. As gotinhas da chuva que passou. A água fria do banho de mangueira quando não aguentávamos mais o calor.

Vai chegar o dia em que essas mesmas crianças escreverão grandes textos, somarão grandes quantias. Irão desvendar as leis da física, a anatomia do corpo humano. Mas antes disso, deixamos eles sentir o movimento da lagarta, contar as pintas das joaninhas e seguir com os dedinhos as linhas das folhas.

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” Manoel de Barros. (A AUTORA – Caderno das professoras, 2019).

E como representação das práticas daquelas crianças, a mistura de investigação, descoberta, curiosidade e brincadeiras. Como o olhar direcionado à borboleta e a boneca enrolada nos braços, dentro de uma mesma imagem.

FIGURA 14 – A MISTURA DE PRÁTICAS



FONTE: A autora (2019).

Algumas fotografias têm a capacidade de traduzir sons, cheiros ou gostos. Transportando o receptor ao momento registrado, acessando as memórias referentes a experiências pessoais relacionadas aquilo que é observado. As crianças comendo frutas são captadas em momentos sensoriais, como quando é possível observar o sumo da fruta pingando ou os olhos fechados entre uma mordida e outra.

FIGURA 15, 16 – COMENDO FRUTAS DO PÉ



FONTE: A autora (2019).

Sobre as descrições que se referem às imagens, legendas e todo material escrito que possam acompanhá-las, Pereira e Agostinho (2015), reiteram a respeito da delimitação dos contextos em que foram captadas. Referindo-se a elementos pontuais como tempo e espaço que necessitam de reflexão sobre as produções.

Kossoy (1989) contribuiu para pensarmos sobre essas questões, afirmando que “as legendas das imagens fotográficas no trabalho científico podem ser constituídas de duas partes: legenda técnica e legenda contextual, tendo ambas a sua devida importância. (PEREIRA; AGOSTINHO 2015, p. 799).

Referente à legenda técnica, Kossoy (1989 apud PEREIRA; AGOSTINHO 2015), elenca informações como local, época e título – que se expande para além de técnico como o poético ou metafórico, por exemplo. E sobre legendas contextuais, explica que essas vão além da descrição daquilo que é observado, mas responsabilizam-se pela relação entre o conteúdo e o contexto da imagem – social, cultural, político e etc. “Trata-se de trazer à tona dados de abrangência multidisciplinar que constituem os elos e a ligação com o iconográfico: aquilo que vemos na imagem, de forma a produzir sentido.” (ibidem)

Contudo, a fotografia não depende da palavra para comunicar. As escolhas do quê e de como retratar também estabelecem narrativas potentes. Por isso o contexto da imagem nem sempre é uma escrita, mas a intencionalidade do fotógrafo no momento da captura.

Nesse exercício, o registro fotográfico tem fundamentalmente uma outra forma de “escrever” sobre o vivido, documentar memórias que somam com seu texto estético e sensível para a nossa maior capacidade de compreensão da docência na educação infantil, e para além dela. (PEREIRA; AGOSTINHO, 2015, p.791)

Na minha prática, as fotografias realizadas durante as brincadeiras das crianças tornaram-se fonte de pesquisa sobre as culturas que reproduziam e produziam em seus pares, sobre as relações que estabeleciam e sobre a divisão natural de papéis que assumiam (Corsaro, 2009). As posturas podiam ser observadas através de grandes ou pequenos grupos. Nos cantos fixos de atividades diversificados que a sala possuía como proposta da rede e com brinquedos temporários também. A imaginação e as fantasias das crianças são retratadas nas imagens, algumas posadas, mas em grande maioria espontâneas. Como tornou-se uma prática comum, elas não estranhavam ou sentiam-se tímidas com a minha presença fotografando, tampouco assumiam poses para serem retratadas, pois o registro fotográfico já fazia parte da realidade delas. Algumas imagens retratam entregas impossíveis de serem reproduzidas, mediante a relação de intimidade estabelecida entre espaço, crianças e adultos.

FIGURAS 17, 18, 19 e 20– BRINCADEIRAS EM GRUPOS



5



FONTE: A autora (2020).

FIGURAS 21,22 – BRINCADEIRAS EM GRUPOS



FONTE: A autora (2019).

FIGURAS 23, 24 – BRINCADEIRAS EM GRUPOS



FONTE: A autora (2019).

FIGURAS 25 e 26– BEIJO DURANTE O BANHO NA BONECA



FONTE: A autora (2019).

FIGURAS 27 e 28 – SILÊNCIO PARA DORMIR



FONTE: A autora (2019).

Por meio da postura fotográfica que capta a realidade é possível observar as práticas desenvolvidas dentro da instituição e o dia-a-dia da Educação Infantil, que respeita as personalidades das crianças e assegura seus direitos.

Ao planejar, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, asseguramos seu protagonismo e lhes convidamos à vivência de desafios provocadores de teorizações, construção de significados e narrativas. Nessa perspectiva, os direitos subsidiam o trabalho nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e impulsionam o planejamento de práticas educativas que instigam a curiosidade, as novas descobertas, a construção de saberes e a produção de cultura. (CURITIBA, 2020, p. 69).

Percebi ainda que algumas fotografias retratavam crianças em momentos únicos os quais sem a imagem não poderiam ser traduzidos de forma tão potente e fiel. Ao observá-las me dei conta de que algumas continham inaugurações importantes, ou seja, alguns dos momentos retratados aconteciam pela primeira vez. Como o primeiro banho de chuva da Mariana (FIGURA 29). Ainda que ela se molhe outras vezes, nenhuma delas será como sentir a água pela primeira vez com tanta

liberdade. As estreias vão parando de acontecer e por isso devem ser comemoradas. Poder registrá-las é um privilégio que um olhar atento proporciona. Bardanca e Bardanca (2018, p. 29) traduzem a oportunidade de compartilhar momentos como esses “o entendimento da docência como um trabalho artesanal, em que deixamos a nossa marca pessoal e a transmissão da paixão por aquilo que gostamos.”

FIGURA 29– BANHO DE CHUVA



FONTE: A autora (2020).

Sobre as expressões muitas vezes captadas que traduzem sentimentos e emoções latentes (Ostetto, 2017), quando narro sobre a reação das crianças para as famílias tento ser fiel e transmitir o momento, mas somente por meio da fotografia consigo dividi-las verdadeiramente.

A compreensão e a prática das comunicações não-verbais em fotografia podem permitir ao fotógrafo captar informações que não são ditas através da palavra e, na maioria das vezes, são transmitidas de forma inconsciente pelo fotografado. (LIMA, 1988 p. 104-105).

Por exemplo, eu poderia contar sobre as expressões da Valentina ao experimentar com os amigos o gosto azedo do limão e como seu rosto se transformou em uma careta, mas o momento só pode ser revivido quando mostro sua reação.

FIGURAS 30 e 31 – O GOSTO DO LIMÃO



FONTE: A autora (2020).

E ainda, a concentração da Heloísa ao pintar e como seu movimento de pinça é aprimorado. A descrição técnica é fiel, mas a fotografia capta sua essência.

FIGURA 32 – HELOÍSA PINTANDO



FONTE: A autora (2019).

Quando a Talita se impressiona com algo da história durante a leitura individual, por mais que eu narre que sua boca se abriu em espanto, a fotografia desse momento potencializa essas características.

FIGURA 33 – LEITURA



FONTE: A autora (2020).

Quando a Maria Gabriella vê o rosto pintado, facilmente entendemos que ela gostou daquilo que encontrou no espelho. Mas a sequência de fotos exprime suas verdadeiras reações.

FIGURAS 34 e 35 – PINTURA NO ROSTO



FONTE: A autora (2019).

A documentação pedagógica, construída coletivamente no cotidiano das unidades, deixa marcas no processo educativo, valoriza os modos de aprender dos bebês e das crianças e é delineada com base na pedagogia participativa. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica constitui uma abordagem para pensar, fazer e acompanhar o cotidiano, convergindo para a produção de nossa memória educacional, individual e coletiva, pois revela os bebês e as crianças em sua integralidade, nas relações com o mundo e nas vivências concretas com diferentes parceiros e distintas linguagens. (CURITIBA, 2020, p. 110).

O conjunto de várias fotografias de um mesmo momento pode ser usado para contar histórias. Fochi (2019, p. 33) pontua sobre o protagonismo da criança sob os olhos do professor nesse tipo de narrativa imagética quando destaca que “a criança é o foco da proposta educativa e as mini-histórias apresentam a importância do cotidiano para as crianças e para os adultos, através de narrativas repletas de sentidos e significados”. Tornando possível a democratização do contexto e diversas interpretações sobre uma sequência de acontecimentos. Como a dança da Mariana na chuva.

FIGURAS 36, 37, 38 e 39 – DANÇANDO NA CHUVA



FONTE: A autora (2020).

E ainda, o enredo criado por Natanael quando se aventurava no parque sob meus olhos que depois de algumas repetições, registraram sua prática.

FIGURAS 40, 41, 42, 43, 44 e 45– ESCORREGANDO



FONTE: A autora (2019).

E também as tentativas da Maria Gabriella ao passar pelos elásticos na brincadeira “Cama de Gato”

FIGURAS 46,47, 48 e 49– CAMA DE GATO



FONTE: A autora (2019).

Dentro das experimentações fotográficas deparei-me com os ângulos e descobri como eles podem ser usados na estética informativa das imagens. Abaixar-se com as crianças e permanecer juntamente em suas brincadeiras antes de registrá-las faz com que fiquem mais próximas das fotos. Ou seja, com que as preencham e sejam vistas sob o ponto de vista que ocupam no mundo.

FIGURAS 50, 51 e 52 – CRIANÇAS EM DIFERENTES ÂNGULOS



FONTE: A autora (2019).

FIGURA 53 – CRIANÇAS EM DIFERENTES ÂNGULOS



FONTE: A autora (2019).

Mas também, a movimentação de quem registra aliada a sua intencionalidade pode trazer ideias de grandeza e poder para quem aparece nas fotos. Pedro Bandeira (2002) tem um poema que fala sobre os pontos de vista e altura das crianças:

Pontinho de vista  
 Eu sou pequeno, me dizem,  
 E eu fico muito zangado.  
 Tenho de olhar todo mundo  
 Com o queixo levantado.  
 Mas, se formiga falasse  
 E me visse lá do chão,  
 Ia dizer, com certeza:  
 - Minha nossa, que grandão!

Em alguns dos meus registros, me posicionei de baixo para cima, passando a sensação de poder para a criança fotografada. Quando as crianças estão na parte mais alta dos brinquedos no parque, por exemplo, procuro sempre captá-las e transmitir a sensação de altura. Como quando a Julia sentia-se perto de tocar o sol.

FIGURA 54– RETRATADA NO ALTO

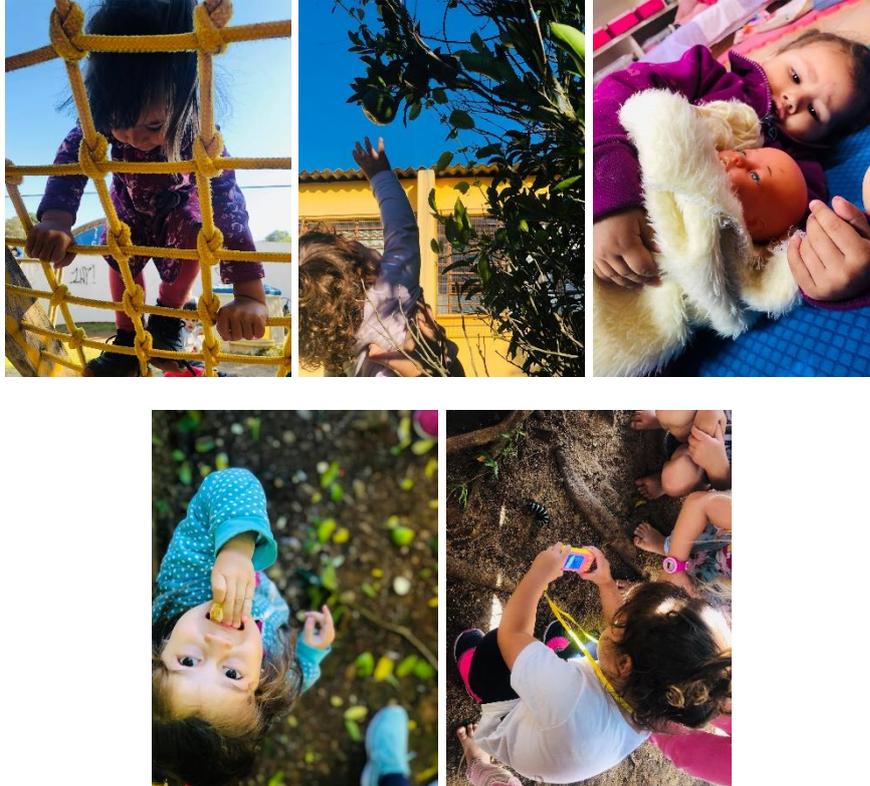


FONTE: A autora (2020).

A diferenciação de ângulos proporciona movimento para as fotos, rompendo com as ideias de retratos, por exemplo. Ora de cima para baixo, quando buscamos

um contexto total, mais próximas da altura das crianças para transmitir intimidade nas brincadeiras ou inclinando-se para dar-lhes grandeza nos contextos.

FIGURAS 55, 56, 57, 58 e 59– CRIANÇAS EM DIFERENTES ÂNGULOS



FONTE: A autora (2019).

Por muito tempo apliquei regras nos registros que realizava as quais me diziam que se não aparecesse o rosto de uma criança na fotografia, por exemplo, esta não me era útil. Mas essa construção que narro detalhadamente também alterou as percepções entre certo e errado, revelando que muitas delas estavam associadas à lógica estética dos adultos. Mediante essa trajetória pude perceber que as fotografias da infância, principalmente aquelas que documentam contextos, não podem servir a padrões estéticos. É preciso romper com os estereótipos e as ideias socialmente aceitas, somente assim, é possível registrar contextos e sensações. Algumas vezes aquilo que acontece por meio do toque protagoniza a experiência muito mais que todo o cenário em volta. Como as mãos que experimentam e os pés que exploram.

FIGURAS 60, 61, 62, 63 e 64 – O SENTIR PELAS MÃOS



FONTE: A autora (2019, 2020).

FIGURAS 65 e 66 – O SENTIR PELOS PÉS



FONTE: A autora (2019, 2020).

Revisitar as fotos é um processo importante para não deixá-las armazenadas depois de tiradas e para situá-las como campo fecundo de investigação. Ao rever os registros com uma certa periodicidade, muito pode ser descoberto sobre o coletivo e principalmente sobre o individual. Por meio de imagens de diferentes contextos e datas é possível trilhar a documentação de uma criança sobre aspectos individuais. Por exemplo, pude observar que a Maria Gabriella frequentemente aparecia nas imagens brincando com bonecas. As vezes pelúcias, mas sempre reproduzindo essa cultura do cuidado. Sozinha ou acompanhada, em muitos registros ela portava bonequinhas da sala e algumas vezes pedia para “*Enrolar o seu neném*”. No seu

parecer descritivo individual, pude narrar que *“frequentemente, ela procura brincadeiras que envolvam cobrir, pôr para dormir, trocar a roupa e acalantar bonecas”*.

FIGURAS 67, 68, 69 e 70 – BRINCADEIRAS COM BONECAS



FONTE: A autora (2019).

Logo, a dimensão comunicativa da documentação pedagógica passou a ser experimentada, de forma ainda tímida, através dos espaços do CMEI. A concepção pedagógica da rede não admite o uso de desenhos estereotipados como decoração para os ambientes – a criança como produtora da sua cultura ocupa os ambientes de tal forma. Por isso, as fotografias são bastante usadas como expressão.

Os registros fotográficos passaram a fortalecer a comunicação com as famílias, através de um canal de relações, contando detalhes dos ocorridos para quem não estava presente. Ostetto (2017, p.43) aborda essa dimensão comunicativa ao referir-se aos registros organizados de forma potencial:

As fotografias, em painéis, álbuns digitais ou impressos, são narrativas em imagens que dinamizam o diálogo com os pais, fortalecendo os canais de comunicação. E essa é uma função preponderante da documentação. (Ibidem).

Murais com mini-histórias do cotidiano, exposições de atividades narrando

percursos semestrais e material impresso às famílias sobre experiências vividas pelas crianças.

FIGURAS 71, 72 e 73 – COMUNICAÇÃO POR MEIO DA DOCUMENTAÇÃO



FONTE: A autora (2019, 2020).

Mais que isso, a exposição dos processos de aprendizagem das crianças nas paredes que elas ocupam e transitam fortalece sua cultura e habitam o lugar revelando características estéticas e fortalecendo a construção das identidades.

Trazendo essas questões – da beleza, da sensibilidade, dos padrões que nos conectam ou nos afastam do que nos rodeia, da estesia ou da anestesia ao viver o cotidiano – para pensarmos a documentação pedagógica do tipo mural, encontro uma forte e linda imagem no trabalho de Gianella (2015) que fala das paredes e dos corredores da escola como territórios simbólicos, como “peles”, “cenografias do conhecimento”, que deixam entrever a dimensão estética do cotidiano na sua interioridade. Como uma cenografia do conhecimento, os registros dessas interioridades compõem sua superfície, pele receptiva que expira e inspira sensações e percepções diversas, nas imagens, nas escritas, nos ensaios, nos gestos, nos signos que são formas poéticas e políticas de ocupação. (OSTETTO 2017, p. 49).

Por isso as trajetórias começaram a integrar paredes, corredores, portas e murais.

FIGURAS 74, 75 e 76 -COMUNICAÇÃO POR MEIO DA DOCUMENTAÇÃO



FONTE: A autora (2019, 2020).

### 6.3 SOBRE A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO MATERNAL

Como ponto de chegada da trajetória estabelecida pela pesquisa, apresento a narração de uma documentação pedagógica vivida e construída com as crianças do Maternal pelo período de pouco mais que um ano letivo. Relacionando fotografias, registros escritos, textos lapidados, falas e produções das crianças sobre o relacionamento com a Chuva.

No ano de 2019 vivemos um mês de março bastante chuvoso e esse clima interferia diretamente na rotina da turma que encontrava-se impedida de brincar nos espaços externos quando chovia. E mesmo que parasse, os ambientes molhados também eram problemáticas despertando inquietação nas profissionais. No projeto “Vivendo a Chuva” percebemos a necessidade de aliar-nos ao tempo para proporcionar momentos e experiências diversificadas para as crianças também em dias de chuvosos, por isso trabalhamos com esse fenômeno em diversos momentos.

Toda vez que chovia era uma decepção. Chuva? Não vamos poder brincar lá fora... Parou de chover, mas ainda está tudo molhado!

Em um dos dias quentes de março caiu um grande temporal enquanto as crianças dormiam, acabando com os planos de brincar nos espaços externos e aproveitar o sol quando os pequenos acordassem. O estrago foi tanto que no corredor lateral do CMEI o ralo não deu conta da água que caiu. Seria mais um dia dentro da sala ou disputando espaços cobertos com as demais turmas.



Por isso as professoras decidiram fazer diferente: pararam de brigar com o tempo e se aliaram a ele. Uma das músicas que as crianças ouviam em sala falava “se está chovendo, vou colocar meu barquinho de papel pra enxurrada levar” e assim fizemos.



Como obtivemos uma resposta positiva das crianças nesse dia, decidimos incrementar as propostas incluindo vivências diferenciadas que se relacionassem com o fenômeno. Analisando dentro e fora de sala,

unindo conhecimentos científicos, experiências e sensações. Foram então diversas atividades, brincadeiras, momentos livres e dirigidos.

Entre eles, experimentos relacionados ao barulho que a chuva faz, que se assemelha ao amassar do papel celofane. E instalações dentro da sala com sombrinhas, projeções sons e materiais que despertassem a curiosidade sobre o movimento da chuva.



Sempre que possível explorávamos em ambientes externos, mas quando o clima não permitia as atividades eram desenvolvidas dentro de sala.



“O que é a chuva?” pergunta a professora em um momento de conversa.

- São *gotinhas*, responde a Manuela. Fazendo movimentos com seus dedos.

O guarda-chuva em companhia da sua galocha cor-de-rosa ganhou a preferência da Maria Gabriela. Frequentemente, quando abordado o

assunto ela lembra de uma das músicas trazidas para a sala:

“*Cai chuvinha nesse chão. Cai chuvinha vai molhando a plantação*”

Histórias, pinturas, observação e passeios pelo espaço externo do CMEI.



Na pintura da chuva, por exemplo, usamos tinta diluída em água para que ela escorresse propositalmente lembrando as gotinhas de chuva.

- Professora, vai cair tinta no chão! Preocupou-se a Maria Gabriella.



(A AUTORA – Caderno das professoras, 2019).

Quando a chuva cai na terra nós temos a lama: além das gotas d'água a chuva nos proporciona mudanças de cenários bastante interessantes que puderam ser exploradas pelas crianças, como a lama, por exemplo.

De manhã, a terra não escondia a chuva da noite passada. E com ela ainda molhada, trocamos nossas roupas e exploramos a lama que encontramos. Ora mais líquida, ora mais sólida. Abraçando nossos pés e pernas. Se insinuando entre nossos dedos. As mãos, joelhos e cotovelos logo se juntaram ao encontro.



A Maria Clara chegou a relatar que já havia participado de brincadeiras com lama, e nas pesquisas sobre o tema, enviadas às famílias a mãe confirmou a história. Por isso, se mostrou totalmente à vontade no ambiente e não se importou em fazer sujeira.



(A AUTORA – Caderno das professoras, 2020).

O desenvolvimento da proposta se estendeu por meses, aliando-se a outras atividades da turma e sendo resgatado sempre que possível. As famílias também foram inseridas nesse processo que se tornava cada vez mais envolvente. Por se tratar de crianças pequenas, pedimos autorização para as brincadeiras mais extravagantes como a lama e um almejado banho de chuva.

Os painéis de apreciação incentivavam aqueles pais mais receosos, e por fim nenhum deles se opôs às propostas. Alguns inclusive relataram nunca ter tomado banho de chuva, ou brincado de forma tão livre na lama, por isso sentiam-se realizados ao ver os filhos tendo essa oportunidade.

Arriscávamos então registros mais direcionados e conceituais. Como quando falávamos especialmente sobre as gotas. FIGURAS 76 e 77

FIGURAS 76 e 77 – AS GOTAS D'ÁGUA



FONTE: A autora (2019).

A Valentina tem medo de chuva e chorava quando começava a ventar ou quando ouvia trovões. Com o projeto ela se mostrou entusiasmada com a água, quando brincamos na enxurrada e com a sujeira quando brincamos na lama, por exemplo. Demonstrando perder um pouco o medo, apesar o

temporal ainda assustar.

Mas também se mostrou mais corajosa e disposta a superar seus medos. O trovão ainda assusta um pouquinho, mas não deixa que os receios impeçam as experiências. Ao mesmo tempo em que se arrisca e se expõe, ela cuida, recolhe, ampara e se preocupa com as pequenezas. Como o trabalho foi realizado em pequenos grupos, ao retornar para a sala, ela relatava *“Amigos, eu pulei assim”*.

(A AUTORA – Caderno das professoras, 2019, 2020).

A exposição de atividades semestrais que situa-se como um canal fecundo de relações com a comunidade trouxe esses relatos documentados. Mas o tão aguardado banho de chuva aconteceu apenas no ano seguinte. Também no mês de março com as suas torrenciais chuvas, em um dia em que conseguimos unir tempo cronológico, profissionais e clima.

Quando chove, você corre para a chuva ou corre da chuva? Você é do encontro ou da fuga?

As brincadeiras já fazem parte da nossa realidade e as crianças dão sentido à vida à medida que brincam. Mas os materiais nem sempre devem ser os mesmos.



Na última quarta-feira choveu e por isso o maternal mudou sua rotina. Assim como as estações do ano, as brincadeiras estão ligadas à natureza através de uma espécie de ritmo. Ou seja, se é verão chove, e não podemos lutar contra isso. Mas podemos escolher brincar fora da sala. Nesse dia, assim fizemos.



Temporal de verão: corremos ao seu encontro! A chuva foi forte e duradoura, as nuvens que choviam viram que eram notadas e chamaram outras nuvens para se juntar nessa dança. Em que elas choviam e nós molhávamos.



Para algumas daquelas crianças, o banho de chuva era novidade, mas elas não precisavam de roteiro pois era natural. O corpo em contato com a natureza sabia exatamente o que fazer.

O terreno nos ofereceu buracos que com a nossa imensa sorte foram preenchidos de enxurrada. O parque já não era mais o mesmo.

*“As folhas vão tomar banho. A chuva é o banho delas”* disse o Marco antes mesmo da proposta de ir para fora.

(A AUTORA – Caderno das professoras, 2020).



Essa documentação não encerrou-se, pois o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil é contínuo, enquanto houver curiosidade também haverá investigações. E chuva, temos todos os anos. A postura profissional de incluir uma temática tão comum na rotina do Maternal, além dos arranjos físicos e climáticos também envolveu decisões sobre a relação dos pequenos com a natureza.

Precisamos perceber a natureza como fonte: nós somos parte disso; tudo que há no mundo nos diz respeito(...) Se ficarmos mais acordados para isso, de prontidão para as experiências que a natureza pode nos possibilitar, nossa vida terá outra dimensão, outra qualidade, outra possibilidade de abrangência.

Como podemos, como educadores, criar um ambiente onde as crianças não fiquem amedrontadas ou distanciadas da natureza, para que elas reconheçam pedras, plantas, insetos e bichinhos como algo que faz parte da nossa vida? Essa é a pergunta que devemos nos fazer sempre. (BARBIERI, 2012, p. 124).

Dessa forma estabeleço o ponto final da pesquisa, por ora. A narração dos processos funciona para que possamos aprender com eles e não ser a mesma profissional de ontem, em um eterno “rasgar-se e remendar-se”, como poetizou Guimarães Rosa (1979, p. 76). E por sorte não estamos prontas, mas dispostas a viver uma constante construção.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões desenvolvidas para a apropriação da fotografia na prática docente, buscou-se por meio da presente pesquisa analisar o contexto da educação para a primeira infância, com a intenção de subsidiar investigações sobre as práticas, principalmente no município de Curitiba que desenvolve um trabalho no universo da educação infantil estruturando-a como uma etapa privilegiada que possibilita a criança viver seus percursos em totalidade. E, é nesse contexto que a fotografia ganha destaque como ferramenta potente.

Por meio de uma trajetória que inicia-se com a constante luta de identidade, a educação para crianças pequenas, como refém de políticas sociais já pertenceu a diferentes cenários mas, dissocia-se gradativamente dos vínculos assistencialista e escolarizante. Como direito conquistado, tendo por meio de documentos legais (LDB, BNCC, RCNEI e outros), respaldo para existir e ser ofertada de forma assegurada.

Diante desses movimentos de mudança e reestruturação que a criança finalmente é considerada como centro do planejamento curricular e sujeito de direitos. E que admite-se uma educação responsável por abranger os múltiplos aspectos do seu desenvolvimento.

Para haver essa dinâmica educacional de acordo com as reflexões apresentadas, é necessário a consciência da complexidade ao falar sobre crianças. São muitas as suas culturas e identidades e como seres complexos seu desenvolvimento não acontece de forma fragmentada. Por isso, exigem a prática de uma educação com ferramentas que abranjam suas multiplicidades.

A partir disso, podemos olhar atentamente para a documentação pedagógica como metodologia potente para a narração dos percursos de aprendizagem dessas crianças, para comunicar de que forma elas interagem, aprendem, se comunicam, se apropriam e criam cultura. Para tanto, as pedagogias participativas manifestam subsídios para acompanhar as multiplicidades das crianças, como a metáfora das cem linguagens admitidas pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi, possibilitando importantes reflexões como forma de abranger a pluralidade de comunicação.

Como ferramenta de apoio e alimentando a documentação pedagógica os registros determinam a qualidade desse processo documental. E nesse contexto se destaca a fotografia, como reveladora de conceitos, identidades, relações, narrativas, cultura e memória. A fotografia é portanto uma dessas muitas formas de narração.

Diferenciando-se como instrumento potente capaz de capturar sensações, sentimentos e momentos ímpares. Caracterizando-se como linguagem universal facilmente compreendida.

Um ponto de confluência que a pesquisa evidenciou é a banalização e empobrecimento da fotografia por meio da sua democratização, resumindo seus fins como produto, ilustração e comprovação de conceitos. Por isso é importante repensar práticas que contribuam para mudanças efetivas. Mas para tanto, faz-se necessária uma nova visão a respeito do ato de fotografar, que relaciona-se com a cultura e postura do profissional responsável por essa interlocução, estabelecendo um diálogo com a produção docente e autoria profissional. Por isso, a narração autoral que detalha o confronto conceitual sobre a foto e a trajetória das práticas e como ela auxilia para o processo de aprendizagem e autoria profissional.

Diante do exposto, ao abranger os objetivos pré-estabelecidos pela construção acadêmica, almeja-se um desenvolvimento do processo fotográfico dos profissionais, para que sejam capazes de se apropriar da foto como ferramenta e aproveitá-la como polissêmica em sua docência, comunicar aquilo que as palavras não alcançam, por meio da prática e da reflexão, levando os sujeitos da aprendizagem por meio desse processo, a um movimento reflexivo sobre a temática, transformando a relação deles com a fotografia, para que de fato ela seja usada para o desenvolvimento das crianças e dos profissionais. Não necessariamente como objetivo de chegada, mas parte do processo contínuo que é a docência, pensando em reflexões que oportunizem a visão fotográfica também para as crianças, por exemplo, para que elas possam escolher suas molduras e mostrar como veem o mundo.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. B. L. de. **Qual a importância da fotografia na construção do processo de avaliação na Educação Infantil?**: Um storytelling que nos faz refletir sobre a nossa prática pedagógica. 30f. Monografia (especialização) – Curso de Pós-Graduação em Linguagens e Educação a Distância, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2019. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/203425/relatorio\\_-\\_Sabrina\\_assinado.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/203425/relatorio_-_Sabrina_assinado.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BANDEIRA, P. **Por enquanto eu sou pequeno**. São Paulo: Moderna, 2002.
- BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blücher, 2012.
- BARDANCA, A. A.; BARDANCA, I. A. **Os fios da Infância**. São Paulo: Phorte, 2018.
- BEITUM, A.R.; VALE, T.C. **A documentação pedagógica e sua compreensão sob a perspectiva da equipe pedagógica da educação Infantil em CMEIS de Curitiba**. 40f. Trabalho de Graduação (Disciplina Tema Final)- Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL\\_V-1DZ2xqUGJUN1VQeXdJc0NSbkY2NVA2LTBGYjU0/view](https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL_V-1DZ2xqUGJUN1VQeXdJc0NSbkY2NVA2LTBGYjU0/view)> Acesso em: 12 jun. 2020.
- BONFANTE, C. Z.; CAMARGO, G. (2017). As múltiplas linguagens no cotidiano da educação infantil expressa nas falas das professoras de um CEI de Nova Veneza/ SC. **Saberes Pedagógicos – Revista do Curso de Graduação de Pedagogia – Unesc**, Criciúma, v.1, n. 2, p. 66-85, jul-dez. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/3392/3066>> Acesso em: 16 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf)> Acesso em: 1 out. 2020. PARECER CEB 01/1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2009). **Revisão das Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Parecer CNE/CEB 20/2009. Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. (1998). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Parecer CNE/CEB 022/98. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)> Acesso em: 15 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação pedagógica: concepções e articulações- caderno 1**. 2018, 36p.

CAMPANHOLI, J. A. M. Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente. **Revista Primus Vitam**. São Paulo, n.7, s/p. 2º semestre 2014. Disponível em: <[http://delphos-gp.com/primus\\_vitam/primus\\_7/julie.pdf](http://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_7/julie.pdf)> Acesso em: 20 set. 2020.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17 n. Especial, p. 11-21, jul/dez. 1999.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, ALMEIDA, A. M. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

COTONHOTO, L. A.; AGUM, R. A.; COELHO, G. D. (2015). A documentação pedagógica da educação infantil: aproximações com a abordagem Reggio Emília. **Revista Científica Doctum: Educação**. v.1, n. 1, não p. Disponível em: <<http://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/view/47>> Acesso em: 15 maio 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da educação infantil: diálogos com a BNCC**. 2020. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/curriculo\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/curriculo_educacao_infantil.pdf)> Acesso em: 10 maio 2020.

EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FAGUNDES, T.B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>> Acesso em: 22 set. 2020.

FERNANDES, R. S. A formação do professor-pesquisador-reflexivo: os registros da prática como dispositivos de subjetivação. **Horizontes**. São Paulo, v. 33, n.1, p. 73-84, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/100/80>> Acesso em: 5 out. 2020.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. São Paulo: Leitura Crítica, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 10 maio 2020.

FOCHI, P. S. **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Estudos Pedagógicos, 2019.

FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa**. Sorocaba, v.2, n.2, p.165-177, jul/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103>> Acesso em: 10 jun. 2020.

FOCHI, P. S. Princípios de uma pedagogia que narra experiências das crianças. **Pátio – Educação Infantil**, p. 19 – 21, Jan. 2012.

GANDINI L.; EDWARDS C. **Bambini**: A abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169

\_\_\_\_\_. **Bambini**: A abordagem italiana à educação infantil. **Pro-posições**. Porto Alegre, v.14, n.2, p. 225-230, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2204/41-resenhas-godoieg.pdf>> Acesso em: 3 ago. 2020.

GOBBI, M. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **CEDES Unicamp**. Campinas, v. 32, n.117, p. 1213-1232, out/dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a18.pdf>> Acesso em: 14 set. 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, C. I.; FABRIS, E. H. Registro docente contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n.3, p. 1103-1122, jul./set. 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017005002104&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017005002104&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 24 out. 2020.

HOYUELOS, A. RIVEIRA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

KRAMER, S. **A política da pré-escola do Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119-131.

LIMA, I. **A fotografia é a sua linguagem**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo Ltda, 1988. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Fotografia-e-sua-linguagem-Ivan-Lima.pdf>> Acesso em: 1 set. 2020.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, J.M.; KICHIJANOVSKI, T. **A Documentação pedagógica na educação infantil**: novas possibilidades de registro com a era digital. 43f. Trabalho de Graduação (Disciplina Tema Final)- Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B3pIPI\\_L\\_V-1Da0VpcGhDVi1tV0VyZuNE9IUURKMmNjNVQw/view](https://drive.google.com/file/d/0B3pIPI_L_V-1Da0VpcGhDVi1tV0VyZuNE9IUURKMmNjNVQw/view)> Acesso em: 5 jun. 2020.

MOTA, A.; ALMEIDA, P.; ARAÚJO, R.; ROCHA, V. O professor pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica. **EDFESPORTES, Revista Digital**. Buenos Aires, año 17, n. 168, p. 1/1, maio, 2012. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd168/o-professor-pesquisador-e-a-sua-pratica-docente.htm>> Acesso em: 20 out. 2020

OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista Ambiente Educação**. São Paulo, v. 9, n.2, p. 202-13, jul/dez. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526/498>> Acesso em: 5 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2017.

PEREIRA, C. M.; AGOSTINHO, K. A. Fotografia, infância e educação: Tessituras da prática docente na educação infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.3, p. 788-808, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5032/3165>> Acesso em: 3 jun. 2020.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184/pdf>> Acesso em: 10 mar. 2020.

PINTO, M; SARMENTO, M. J. Introdução: As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_ **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Bezerra, 1997. p. 9-26

ROSA, G. J. **Tutaméia: terceiras estórias**. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

SANTANA, D.R. Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças. **Histedbr**. Campinas, n.60, p. 230-245, dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640557/8116/11120>> Acesso em: 24 out. 2020

SEMINÁRIO INTERNACIONAL ATELIÊ CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA. 5., 2018, São Paulo.

SOUZA, A. M. C. de. **Educação infantil: uma proposta de gestão municipal**. São Paulo: Papirus, 1996.

TONINI, I. S. **As múltiplas linguagens no cotidiano da educação infantil**. 20 p. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129974>> Acesso em: 7 maio 2020.

**ANEXO 1 – DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM**

Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Departamento de Tecnologia e Difusão  
Educativa  
Av. João Gualberto, 623, 7º andar Torre B,  
CEP 80030-000 Alto da Glória Curitiba PR  
Tel. (41) 3350-3032  
Tel. (41) 3350-3107  
www.cidadedoconhecimento.org.br

**AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM**

Eu, Stephanie Escobar Paterno,  
portadora (a) do RG n.º 10.198.844-9, na qualidade de responsável  
pedagógica pelo Centro Municipal de Educação Infantil Caiuá Ilhéus, nos períodos de 2018, 2019  
e 2020, autorizo a utilização e divulgação das imagens aqui produzidas para fins exclusivamente  
acadêmicos em desenvolvimento e apresentação de trabalhos, teses e pesquisas universitárias  
sem intenção de lucro e por tempo indeterminado.

Por ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito e assino a  
presente autorização.

Curitiba, 10 de novembro de 2020.

CMEI Caiuá-Ilhéus  
Rua Tuneiras do Oeste, 200  
CIC - Fone: 249-4934

Stephanie Escobar Paterno

Assinatura